Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 9170935
Centre d'intérêt: 210

Dandurand, Renée B.

L'école primaire face aux changements familiaux : enquête exploratoire dans cinq écoles primaires québécoises auprès du personnel scolaire et des parents / par Renée B.-Dandurand, Germain Dulac, Michèle Violette avec la collaboration de Daphné Morin ; Institut québécois de recherche sur la culture ; Direction de la recherche du Ministère de l'éducation. -- [Québec] : Le Ministère, 1990.
v, 153 p. ; 28 cm.

Code: 9091-0920; 28-2521. Notes (part. bibliogr.) au bas des p.

ISBN 2-550-15481-9

Vedette(s)-secondaire(s): Dulac, Germain * Violette, Michèle * Institut québécois de recherche sur la culture * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la recherche

---

Descripteur(s): Milieu familial * Influence familiale * Développement de l'enfant * Comportement de l'enfant * Rendement scolaire * Rapport d'enquête * Primaire (Ordre d'enseignement)

Cette enquête constitue le troisième volet d'une recherche préliminaire entreprise sur l'impact des changements familiaux sur les élèves de l'école primaire. Ce document analyse les entrevues de l'enquête exploratoire effectuée dans cinq écoles primaires auprès du personnel scolaire et de certains parents. Les auteurs analysent d'abord les observations recueillies concernant les répercussions, sur le rendement et le comportement des élèves, attribuées aux divorces, séparations, reconstitutions familiales ou au travail des mères hors du foyer. Puis, on présente les modes d'intervention auprès des élèves vivant des réorganisations familiales tels que décrits par les personnes interrogées. Enfin, on livre les opinions des répondants concernant l'adaptation du milieu scolaire aux changements familiaux et le type d'aide qu'ils souhaiteraient recevoir.

Type de document:

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA E.
MONTRÉAL H2B 1S2
91701235

Institut québécois de recherche sur la culture 1979
iqrc

MEQ

L'école primaire face aux changements familiaux

Enquête exploratoire dans cinq écoles primaires québécoises auprès du personnel scolaire et des parents

Septembre 1990

Québec

1190935

L'école primaire face aux changements familiaux

Enquête exploratoire dans cinq écoles primaires québécoises auprès du personnel scolaire et des parents

par:
Renée B.-Dandurand
Germain Dulac
Michèle Violette

avec la collaboration de:
Daphné Morin

Septembre 1990

Institut québécois de recherche sur la culture
Direction de la recherche du ministère de l'Éducation

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 — 9091-0920

ISBN 2-550-15481-9

Dépôt légal – quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

AVANT-PROPOS

L'Institut québécois de recherche sur la culture a entrepris conjointement avec le ministère de l'Éducation, une recherche préliminaire sur l'impact des changements familiaux sur les élèves de l'école primaire. Cette recherche comporte trois volets.

La réalisation des deux premiers volets, déjà complétée, comprend un profil socio-démographique des familles avec des enfants de 6 à 15 ans, paru en février 1990, ainsi qu'une revue de littérature sur la question à l'étude, parue en avril 1990.

Le présent document analyse les entrevues de l'enquête exploratoire effectuée dans cinq écoles primaires québécoises auprès du personnel scolaire et de certains parents.

Le personnel de l'école primaire est, on le sait, très largement féminin. Par exemple, en 1988, les taux de féminité du personnel enseignant, aux niveaux préscolaire et primaire, sont respectivement de 99,2% et de 83,8% (Statistiques de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation, 1989, p. 67). Les personnes que nous avons interrogées sont également des femmes pour une très forte majorité: c'est le cas des personnels enseignant et professionnel et des secrétaires. Seul le personnel de direction était majoritairement masculin, avec trois directeurs et deux directrices. Est-il besoin de préciser, également, que les parents interrogés étaient presque toutes des mères? Nous avons donc résolu de mettre au féminin les termes les plus génériques utilisés pour désigner le personnel de l'école: intervenante, enseignante, professionnelle. Les extraits d'entrevue sont par ailleurs identifiés en tenant compte du sexe de la personne interviewée.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS i

TABLE DES MATIÈRES iii

1. INTRODUCTION 1
   1.1. Le choix d'une enquête exploratoire 1
   1.2. Les changements familiaux examinés 2
   1.3. Données statistiques sur la situation familiale des enfants du primaire. 4
   1.4. Quelques éléments de problématique 7
   1.5. Notes sur la méthode 12
   1.6. Présentation du rapport 13

2. DESCRIPTION DU MILIEU SCOLAIRE 15
   2.1. Les écoles sélectionnées. 15
      2.1.1. L'école Marie-Vézina. 16
      2.1.2. L'école Bonin 17
      2.1.3. L'école Notre-Dame-de-Lourdes. . . . 19
      2.1.4. L'école Laura-Bégin 20
      2.1.5. L'école Henri-Lalonde 22
   2.2. Les personnes interrogées 22
      2.2.1. Enseignants et enseignantes 23
      2.2.2. Direction 25
      2.2.3. Personnel professionnel. 26
      2.2.4. Secrétaire de l'école 27
      2.2.5. Parents 28
   2.3. Estimation globale du statut familial des élèves. 30
      2.3.1. À l'école Marie-Vézina 30
      2.3.2. À l'école Bonin 32
      2.3.3. À l'école Notre-Dame-de-Lourdes . . . 33
      2.3.4. À l'école Laura-Bégin 34
      2.3.5. À l'école Henri-Lalonde. 35

3. LES RÉPERCUSSIONS DES TRANSITIONS FAMILIALES SUR LE VÉCU SCOLAIRE DES ENFANTS TELLES QU'OBSERVÉES PAR LES INTERVENANTES ET LES PARENTS. 37
   3.1. Des répercussions négatives. 37
      3.1.1. Sur le rendement 38
      3.1.2. Sur le comportement 43
   3.2. Des répercussions nulles ou positives . . . 50
   3.3. Des répercussions toujours variables. . . . 55
      3.3.1. Des variations considérables selon les enfants 55
      3.3.2. Les effets du temps qui passe. . . . 58

3.4. Interprétation des intervenantes quant aux facteurs déterminants et aggravants 59
3.4.1. Les caractéristiques individuelles de l'enfant. 60
3.4.2. La situation familiale: les rapports entre conjoints et ex-conjoints . . . 64
3.4.3. La situation familiale: les relations entre l'enfant et ses parents. . . . 66
3.4.3.1. Une faible compétence parentales des pères 67
3.4.3.2. Des mères «dépassées» et parfois déprimées. 68
3.4.3.3. Et des mères en situation économique précaire 70
3.5. Des observations particulières selon des milieux et des types d'intervenantes. . . . 72
3.5.1. Le milieu desservi par l'école . . . 72
3.5.2. Le point de vue des intervenantes . . 73

4. LES MODES D'INTERVENTION DES RESPONSABLES SCOLAIRES AUPRÈS DES ÉLÈVES. 77
4.1. L'intervention scolaire: les rôles de l'école et de la famille selon différents milieux et types d'intervenantes. 78
4.2. Nature et destination des interventions. . . 85
4.2.1. Les interventions auprès des enfants . 86
4.2.2. Les interventions individuelles auprès des parents. 89
4.2.3. Les références aux autres organismes de la communauté 92
4.2.4. Les interventions collectives dans le milieu desservi par l'école 93
4.3. L'évaluation de l'utilité des interventions . 96
4.4. Y a-t-il des activités discriminantes et des attitudes stéréotypées à l'endroit des nouvelles familles? 102

5. COMMENTAIRES SUR L'ADAPTATION DU MILIEU SCOLAIRE AUX CHANGEMENTS FAMILIAUX 107
5.1. L'évaluation de l'aide existante et les stratégies pour maximiser les ressources . . 107
5.1.1. La polyvalence des intervenantes. . . 109
5.1.2. Le bénévolat des membres de la communauté 110
5.1.3. La sous-traitance de certains cas . . 112
5.1.4. L'aide à la garde et à l'encadrement hors classe des enfants. 113
5.1.5. L'aide des organismes de la communauté. 115

5.2. L'aide souhaitée 117
5.2.1. À l'intérieur de l'école 118
5.2.1.1. Le quota d'élèves par classe . 119
5.2.1.2. L'intégration des élèves en difficulté 120
5.2.1.3. La disponibilité des spécialistes 122
5.2.1.4. Le perfectionnement des intervenantes 123
5.2.1.5. La valorisation sociale du rôle d'intervenant scolaire . . 126
5.2.1.6. L'aménagement de la bureaucratie scolaire 127
5.2.1.7. La garde et l'encadrement des enfants hors classe 129
5.2.2. À l'extérieur de l'école 130
5.2.2.1. La collaboration des parents . 130
5.2.2.2. Un soutien aux parents en difficulté 132
5.2.2.3. Une meilleure coordination et un accroissement des ressources et services à la communauté . 134
5.3. Des commentaires particuliers selon des milieux et des types d'intervenants. 136

6. CONCLUSION 141
6.1. Un résumé de l'enquête 141
6.2. Des points saillants 146
6.3. Des recommandations de recherche 151

1. INTRODUCTION

La question des répercussions des changements familiaux sur le vécu scolaire des enfants est discutée depuis quelques années dans les milieux d'enseignement québécois. C'est pour examiner de plus près cette question que la Direction de la recherche du ministère de l'Éducation et l'Institut québécois de recherche sur la culture ont entrepris une collaboration en 1989. Il avait alors été convenu d'une étape de recherche préliminaire, qui s'intéresserait d'abord à l'école primaire et comprendrait trois volets: un profil socio-démographique, qui emprunte aux statistiques existantes et nous renseigne sur la situation familiale des enfants de l'école primaire; une revue de la littérature scientifique sur l'impact des changements familiaux sur les élèves de même niveau; et enfin une enquête exploratoire auprès d'intervenantes scolaires et de parents de quelques écoles. C'est ce troisième volet qui est l'objet du présent rapport.

1.1. Le choix d'une enquête exploratoire

Le caractère diffus et large de l'objet à investiguer, la qualité préliminaire de cette étape de recherche ainsi que les ressources limitées mises à notre disposition ont justifié le choix d'une enquête exploratoire auprès des adultes qui gravitent dans et autour de l'école primaire. Nous remettions à d'autres étapes un examen de l'impact des changements familiaux sur les adolescents du secondaire de même qu'une enquête plus vaste et exhaustive qui soit plus directement axée sur les populations enfantine et adolescente en milieu scolaire.

La première question que nous nous sommes posés a été celle de savoir qui étaient les nouvelles familles. Évidemment, il s'agissait de toutes ces configurations familiales qui étaient apparues depuis quelques décennies, configurations qui diversifiaient un paysage largement dominé par un modèle assez uniforme jusque-là, celui de la famille conjugale «intacte» placée sous la responsabilité d'une mère ménagère et d'un père pourvoyeur. Pour les cerner, il fallait d'abord se demander quels étaient les changements familiaux qui avaient ainsi rendu plus complexes nos modes de vie et d'organisation domestiques.

1.2. Les changements familiaux examinés

Un premier changement qu'il importait d'examiner, du point de vue des enfants, était celui qui était relié à la mobilité conjugale des parents. Nous avons ainsi désigné les transitions familiales suscitées par les divorces, les séparations et les remariages (ou recohabitations depuis l'émergence de l'union libre). L'augmentation très nette de l'instabilité conjugale est un phénomène qui a touché la plupart des pays occidentaux depuis les années 60. Au Québec, après la loi fédérale de 1968, les taux de divortialité ont grimpé très rapidement et, de nos jours, plus de deux mariages sur cinq seraient destinés au divorce. Conséquence directe de ce phénomène, une famille parentale sur cinq est dirigée par un parent seul, le plus souvent la mère. Mais des démographes es-

timent que 45% des enfants canadiens nés entre 1975 et 1977 connaîtront la rupture de leurs parents avant d'atteindre l'âge de vingt ans[1]. Et ce pourcentage est sans aucun doute plus élevé pour les enfants nés dans les années 80 et qui sont aujourd'hui à l'école primaire.

Un autre changement majeur des dernières décennies a concerné l'entrée massive des femmes mariées sur le marché du travail. Cette généralisation du travail des mères hors du foyer a suscité, dans la plupart des sociétés occidentales, une certaine transformation des rôles conjugaux et parentaux. Ainsi au Canada, encore majoritaire (65%) au début des années 60, le couple composé d'une mère au foyer et d'un père pourvoyeur est devenu fortement minoritaire (16%) dans la décennie 80. Et alors qu'en 1976, seulement 28% des mères de jeunes enfants (préscolaire) étaient actives sur le marché du travail, c'était le cas de 56% d'entre elles en 1987.

Nous aurions pu explorer une troisième altération majeure de la vie des enfants, reliée celle-là à la baisse de la natalité en Occident. Les couples ayant moins d'enfants, ceux-ci vivent par conséquent dans une fratrie plus réduite, quand ils ne sont pas, tout simplement des enfants uniques. Ainsi 81% des familles québécoises actuelles (avec enfants de moins

---

[1] N. Marcil-Gratton, Les modes de vie nouveaux des adultes et leur impact sur les enfants au Canada, Rapport soumis au ministère de la Santé et du Bien-être social dans le cadre de l'Étude sur l'évolution démographique et son incidence sur la politique économique et sociale, 1988.

de 18 ans) se composent de 1 ou 2 enfants. Pour cette étape exploratoire, nous n'avons pas retenu l'examen de ce changement familial: 1° la recherche a encore peu examiné l'impact de cette transformation sur le vécu scolaire des enfants; 2° en raison de l'imprécision du phénomène, nous risquions de recueillir des impressions floues; 3° les deux changements retenus étaient suffisamment vastes pour couvrir le domaine à investiguer.

Dans une première démarche, nous avons voulu savoir dans quelles sortes de familles vivaient les jeunes Québécois en âge de fréquenter l'école primaire.

1.3. Données statistiques sur la situation familiale des enfants du primaire

Nous avons donc constitué un Profil socio-démographique des enfants de 6 à 15 ans[1]. Précisons dès maintenant que les données statistiques existantes ne nous ont pas permis de découper les âges des enfants exactement selon ceux qu'on retrouve généralement à l'école primaire. Nous avons dû y aller plus largement et ajouter aux âges du primaire les deux ou trois premières années du secondaire. À l'aide des données du dernier Recensement canadien (1986) et de l'Enquête sur les finances des consommateurs de 1987, nous avons donc cherché à recons-

[1] F. Bédard-No (sous la direction de M. Violette), Profil socio-démographique des familles ayant des enfants de 6 à 15 ans, Québec, Direction de la recherche du ministère de l'Éducation et Institut québécois de recherche sur la culture, février 1990.

tituer la situation familiale de ces enfants. Voici les données les plus importantes qui ressortent de ce profil.

- Les enfants de ce groupe d'âge forment 13% de la population totale.

- En 1986, 77,3% des enfants vivaient avec un couple légalement uni, ce qui ne veut pas nécessairement dire qu'il s'agissait des deux parents de l'enfant. Car les statistiques officielles, rappelons-le, ne font pas de distinction entre les couples unis par mariage et par remariage.

- Notons qu'en 1986 les enfants étaient moins nombreux qu'en 1981 à vivre avec un couple légalement uni (5,5% de moins en 1986). C'est un changement très important sur une période de seulement 5 ans.

- En 1986, 5,6% des enfants vivent avec un couple en union libre. Ici encore, on peut postuler qu'un certain nombre de ces enfants vivent, non avec leur père (ou mère), mais avec un nouveau conjoint de la mère (ou du père).

- 17,1% des enfants vivent dans une famille monoparentale, 14,6% avec la mère, 2,5% avec le père. Rappelons que c'est là une moyenne et que, dans certaines écoles de milieu urbain, ces pourcentages peuvent aller jusqu'à 50%, alors qu'en milieu rural, ils peuvent descendre à moins de 10%.

- Si la proportion de familles monoparentales apparait peu élevée à 17%, c'est que les données du recensement correspondent à la situation de la population à un jour donné. Entre les relevés, plusieurs familles peuvent devenir monoparentales, puis à nouveau biparentales, mais ces réalités nous échappent. Il faut donc faire d'autres calculs pour savoir combien d'enfants sont touchés par la monoparentalité de nos jours, de façon temporaire ou durable. Des démographes ont estimé que près d'un enfant canadien sur deux, parmi ceux qui sont nés dans la seconde moitié des années 70, connaîtrait le divorce de ses parents avant d'atteindre 20 ans. Il est donc raisonnable de considérer que c'est une bonne majorité d'enfants qui, actuellement, voient leurs parents se séparer ou divorcer avant qu'ils n'atteignent leur majorité.

- Les familles à deux enfants sont les plus nombreuses mais il y en a aussi un bon nombre qui en comptent un seul. Actuellement, 81% des familles québécoises comptent un ou deux enfants de tous âges.

- Les pères des enfants de 6 à 15 ans sont âgés d'environ 40 ans en moyenne et les mères sont à la fin de la trentaine.

- Le taux d'activité des mères de ces enfants est d'environ 61%, et un peu plus élevé, 63%, quand ces mères sont chefs de famille monoparentale.

- Il importe de noter que le revenu moyen des familles biparentales en 1986 était de 41 832 $ alors que celui des familles monoparentales était seulement de 20 637 $. Si 10% des familles biparentales vivent dans la pauvreté, c'est le cas de près de 50% des familles monoparentales. C'est dire que la moitié des enfants de familles monoparentales sont pauvres, surtout s'ils vivent avec leur mère.

1.4. Quelques éléments de problématique

Le second volet de notre démarche consistait à recueillir, à résumer et à analyser la littérature qui avait été consacrée à l'impact des changements familiaux sur les enfants de l'école primaire[1] (voir Dandurand et Morin, 1990). Nous avons pu constater que la recherche dans le domaine avait donné lieu à des résultats souvent contradictoires et que beaucoup d'incertitudes demeuraient sur de nombreux points: par exemple, pourquoi les garçons paraissaient-ils plus affectés que les filles par le divorce et l'emploi maternel, alors que les filles semblaient plus favorisées par l'emploi maternel mais plus «dérangées» par l'introduction d'un beau-père dans la famille? Certains enseignants n'affichaient-ils pas des attitudes stéréotypées à l'endroit des familles non traditionnelles, attitudes qui pouvaient

[1] R.-B. Dandurand et D. Morin, L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire. Revue de littérature, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture et Direction de la recherche du ministère de l'Éducation, avril 1990.

freiner l'apprentissage des enfants? Ces questions et beaucoup d'autres demeuraient donc plus ou moins résolues. Sur d'autres points, la recherche actuelle avait tout de même réussi à présenter quelques résultats un peu plus concluants, en ce qui touche particulièrement le travail des mères à l'extérieur du foyer et le divorce ou la séparation des parents de l'enfant.

Les recherches concernant l'impact de l'emploi des mères sur le vécu scolaire des enfants indiquent quelques répercussions, qui sont parfois négatives, parfois positives. C'est chez les filles qu'on observe de meilleurs <u>résultats académiques</u> ainsi que chez les enfants de familles pauvres, en particulier lorsque la mère est seule et célibataire. Chez les garçons de classe moyenne, par contre, certains chercheurs ont observé une baisse de rendement quand la mère est au travail à plein temps: il est à noter cependant que ce résultat de certaines recherches américaines et anglo-canadiennes ne s'appliquerait pas en milieu franco-québécois, où l'emploi des mères aurait peu d'effets sur les enfants, garçons ou filles.

En ce qui concerne l'<u>impact du divorce ou de la séparation des parents</u> sur les enfants de l'école primaire, la recherche a été très importante. Lorsqu'on compare les enfants des familles monoparentales, surtout divorcées, et les enfants d'autres types de familles, <u>leur développement cognitif</u> ne présente pas beaucoup de différences. Il en est autrement cependant avec les <u>résultats académiques</u>

qui seraient parfois plus bas. Cela serait relié, principalement, à trois raisons:

- Une première raison est liée au fait suivant: quand les enfants ont des réactions au divorce des parents, ce sont en général des réactions temporaires, et alors, les résultats scolaires s'en ressentent momentanément, sans que les aptitudes cognitives ne soient touchées. Quand le rendement académique persiste à être médiocre, c'est ou bien parce que l'enfant est particulièrement vulnérable, ou bien parce que sa situation familiale est particulièrement difficile.

- Une deuxième raison: beaucoup de recherches ne contrôlent pas le statut socio-économique des familles et se contentent de comparer familles mono et biparentales. C'est là une approche biaisée et incomplète, car une variable comme le revenu explique mieux les différences scolaires entre les enfants que la situation familiale. Les familles monoparentales étant dirigées par des femmes et vivant au moins une fois sur deux une situation matérielle précaire, plusieurs chercheurs se demandent si ce n'est pas la pauvreté plutôt que le divorce ou l'absence du père en soi qui est facteur de problèmes scolaires chez les enfants.

- Une troisième raison est avancée par certains chercheurs et repose sur le caractère plus subjectif de l'évaluation de l'enseignant quand il s'agit de devoirs scolaires, par opposition aux tests standardisés, utilisés pour mesurer le déve-

loppement cognitif. Les enfants de familles monoparentales manquant ou paraissant manquer de motivation à apprendre et ayant parfois des comportements agités qui dérangent la classe, ceci aurait une influence sur la perception qu'ont certains enseignants de ces enfants et sur la notation qu'ils font de leurs travaux scolaires.

Enfin, c'est au niveau du comportement scolaire que la recherche relève le plus de différences entre enfants de familles divorcées ou reconstituées et enfants des autres familles. En ce domaine, les instruments de mesure sont imprécis et les évaluations, beaucoup plus subjectives, autant de la part des enseignants que des parents et des compagnons de l'enfant. Sont signalés des problèmes d'assiduité et, surtout, de conduite en classe: agressivité, manque de maitrise de soi, distraction, tristesse, anxiété. Si les filles réagissent davantage par le retrait et le désintérêt, les garçons ont une réaction différente: ils se montrent plus agressifs et sont plus souvent référés aux professionnels scolaires, sans doute parce qu'ils dérangent davantage la classe et leur professeur. Des spécialistes signalent que les anxiétés générées par le divorce des parents compromettent, chez les enfants, la réceptivité à l'apprentissage, leur habileté à se concentrer. On ajoute que ces anxiétés peuvent en venir à altérer l'ensemble de leur attitude envers l'école. Sans verser dans l'alarmisme, certains chercheurs américains rappellent que les enfants de famille monoparentale affichent une moindre persévérance scolaire, atteignant 1 an de moins de scolarité que les enfants

d'autres types de famille. La recherche signale enfin que des enfants présentent des difficultés de comportement sans que cela ne se répercute sur leur rendement académique.

C'est là une description des enfants les plus mal en point et au moment où ils sont le plus mal en point. Or la recherche actuelle est formelle: tous les enfants ne sont pas touchés de la même manière ni au même degré par le divorce de leurs parents: ils le sont davantage quand le divorce est récent, quand ce divorce est mal réglé et qu'il donne lieu à un conflit parental, latent ou aigu; quand le parent non gardien néglige ses enfants; et quand le parent gardien est déprimé ou «dépassé»: par conséquent, il est alors moins compétent dans son rôle parental, l'organisation de la vie domestique est plus relâchée, ce qui se répercute sur les horaires de repas et de sommeil et sur l'encadrement des devoirs.

On pourra constater que les résultats recueillis dans la présente enquête exploratoire auprès d'intervenantes scolaires et de parents de cinq écoles primaires québécoises sont en général congruents avec ceux de la recherche, que nous venons d'exposer. Le lecteur trouvera, en conclusion, un aperçu de certaines divergences que nous avons pu observer entre ces résultats de la recherche et ceux de notre enquête.

1.5. Notes sur la méthode

Rappelons d'abord la définition d'une enquête exploratoire: selon Earl R. Babbie[1], il s'agit d'une «tentative de développer une compréhension rudimentaire et initiale de certains phénomènes».

À cette fin, nous avons sélectionné cinq écoles primaires de l'enseignement public québécois selon trois critères: le milieu socio-économique desservi par l'école; son emplacement en territoire urbain ou rural; l'intérêt et l'assentiment du personnel de l'école à participer à l'enquête. Dans ces écoles, cinq types d'intervenants ont été interrogés: en entrevue de groupe, nous avons réuni des enseignant(e)s (entre quatre à six par école) et des parents (entre quatre à six par école); en entrevue individuelle, nous avons rencontré un(e) professionnel(le) non enseignant(e)[2], la direction et la secrétaire de chaque école. Pour le choix des écoles et des personnes interrogées, on trouvera plus de détails au chapitre portant sur la description du milieu scolaire. Il importe de noter que le contact avec les personnes interrogées s'est fait par l intermédiaire des directions d'école et que toutes ces participations ont été volontaires[3].

---

[1] The Practice of Social Research, Belmont Calif., Wadsworth Pub. Co. Inc., 1979. La traduction est libre.

[2] Une école avait prévu des rendez-vous avec deux professionnel(le)s. Nous avons conservé l'entrevue.

[3] Une seule école, à Montréal, a refusé la passation de l'enquête.

Les entrevues, au nombre de 26 (cinq par école en moyenne), se sont déroulées en mai et juin 1989, soit en fin d'année scolaire. Chaque répondant(e) avait donc eu une possibilité maximale de connaître et d'observer les enfants qui leur avaient été confiés en cours d'année. Un guide d'entretien a été conçu pour chaque catégorie de personnes interrogées, comportant des questions communes à tous et particulières au type d'intervenant. Ces entrevues ont été enregistrées et transcrites intégralement et, par la suite, regroupées par thèmes et analysées. L'analyse présentée a surtout des visées descriptives et donne largement la parole aux personnes interviewées en citant de nombreux extraits d'entrevues.

1.6. Présentation du rapport

Un chapitre préliminaire (2) décrit le milieu scolaire de niveau primaire où nous avons puisé nos informations: les caractéristiques des écoles et des personnes interrogées. Le chapitre 3 expose les répercussions des transitions familiales sur le vécu scolaire des enfants telles qu'elles ont été observées par le personnel et les parents. Le chapitre 4 s'intéresse aux modes d'intervention des responsables scolaires auprès des élèves et le chapitre 5 rapporte les commentaires des personnes interrogées sur l'adaptation du milieu scolaire aux changements familiaux.

2. DESCRIPTION DU MILIEU SCOLAIRE

Dans le cadre de notre enquête, nous avons visité cinq écoles primaires de milieux très diversifiés. Le présent chapitre a pour but de les présenter, de situer les intervenantes scolaires et les parents rencontrés et d'exposer l'estimation globale qu'ont ces derniers du statut familial de leurs élèves pendant l'année scolaire 1988-1989.

2.1. Les écoles sélectionnées

Cinq écoles, cinq univers différents. Le caractère exploratoire de cette enquête nous a incités à rechercher cette diversité des milieux afin d'obtenir un éventail de situations plutôt qu'une représentation «moyenne». Nos choix ont été guidés par trois critères: le milieu socio-économique de l'ensemble des familles des élèves d'une école[1]; l'emplacement en territoire urbain ou rural; l'intérêt et l'assentiment des intervenantes de l'école à participer à l'enquête.

Bien que les écoles choisies se soient avérées toutes distinctes au plan socio-économique et géographique, nous ne prétendons pas qu'elles soient nécessairement représentatives des écoles primaires de l'enseignement public québécois. Aucune étude exploratoire

---

[1] Nous avons utilisé l'indice de défavorisation pour identifier le milieu socio-économique: «Indice de défavorisation économique et effectif scolaire des écoles publiques», Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1985. (document interne)

ne peut avoir cette prétention. Nous croyons cependant que les écoles choisies présentent un portrait assez fidèle de l'ensemble que nous avons voulu appréhender, avec toutefois une sous-représentation des milieux moyens inférieurs[1].

2.1.1. <u>L'école Marie-Vézina</u>[2]

Cette école reçoit 600 élèves de la maternelle à la 6e année. Elle est située dans un secteur privilégié de la banlieue d'une grande ville. L'indice que nous a fourni le ministère de l'Éducation nous indiquait un milieu socio-économique aisé. Une intervenante rencontrée nous a toutefois signalé que c'est une localité qui comporte «des îlots de pauvreté, de personnes un petit peu plus démunies».

Outre les services généralement offerts par une école primaire depuis trois ans, l'école Marie-Vézina dispose d'une garderie ouverte dès 6 h 30 le matin, le midi et jusqu'à 18 h le soir[3]. Les parents peuvent

---

[1] Il importe de noter que l'indice de défavorisation utilisé (voir note précédente) est basé sur des données relativement anciennes (début des années 80) et qu'une de nos écoles (Laura-Bégin) s'est avérée, à l'enquête, plus favorisée que prévu, en raison d'un processus de gentrification du quartier environnant, qui s'est intensifié pendant la dernière décennie.

[2] Les noms des écoles sélectionnées sont tous fictifs.

[3] On sait que pendant la décennie 1980, le réseau des garderies en milieu scolaire public s'est très rapidement implanté au Québec. Voir F. Bédard-Ho, <u>Les services de garde en milieu scolaire en 1988</u>, Québec, Direction de la recherche du ministère de l'Éducation, 1989.

également y envoyer leurs enfants lors des journées pédagogiques. Au cours de l'année 1988-1989, environ 25 enfants bénéficiaient de ce service. L'école donne la priorité aux tout petits, c'est-à-dire aux enfants de la maternelle et de la 1^{re} année du primaire. C'est un service qui a vu le jour suite aux pressions des parents et, qui plus est, s'autofinance.

Le midi, l'école prépare 60 dîners pour les enfants dont les parents sont absents à cette heure. Enfin, un certain nombre d'activités parascolaires sont organisées après les heures de classe pour remplacer la garderie, surtout pour les plus vieux du 2^e cycle. Ce sont les parents qui défraient le coût de ces activités et les mères disponibles viennent prêter main-forte pour la surveillance des activités.

2.1.2. <u>L'école Bonin</u>

À l'opposé de la précédente, l'école Bonin se situe dans un quartier de grande ville où le niveau socio-économique des familles est faible. Environ 570 élèves fréquentent cette école.

Un certain nombre de traits caractérisent l'environnement de l'école. Ainsi, les personnes rencontrées nous ont mentionné l'existence d'un clivage entre les «familles anciennes» installées depuis longtemps dans le quartier et les «familles nouvelles» venues d'ailleurs. Les anciennes et les nouvelles constituant chacune environ 50% du paysage.

> Alors il y a de plus en plus un clivage, mais c'est toujours par rapport aux familles qui

> viennent d'autres quartiers [...]. Les familles originaires du quartier vivent le même genre de vie. Elles ont des roulottes, font du camping, vont au YMCA[1], vont aux loisirs, font du scoutisme. Elles se tiennent. Les autres, la nouvelle génération qui arrive, participent peu parce qu'ils se sentent rejetés.
> (Le directeur)

Les nouveaux venus viennent habiter le quartier parce que les logements y sont moins chers. Beaucoup vivent de l'assistance sociale. Plusieurs sont des foyers dissociés. Mais, ce qui semble perturber davantage le milieu, c'est la violence dans ces «familles nouvelles» et ce, pas seulement chez les jeunes mais aussi chez les parents. Selon le directeur, la police estime que le milieu de l'école Bonin est l'un de ceux où il y a un taux élevé de criminalité chez les adultes. Il va sans dire que cette atmosphère se répercute à l'école tant dans le comportement des enfants que dans les services complémentaires que l'école se doit de dispenser.

> On avait juste fait un petit sondage maison et ce qui ressortait c'était que dans chaque classe, plus de 50% des enfants étaient en difficulté importante, soit des difficultés de comportement ou soit des difficultés familiales ou d'apprentissage. C'est vraiment énorme.
> (Une professionnelle)

L'école Bonin offre donc plusieurs services professionnels: psychologie (2½ jours/semaine), psychoéducation (2½ jours/semaine pour la clientèle régulière sans compter le «centre de jour») et travail social (80% au «centre de jour»). Un service de

[1] Young Men Christian Association.

garderie reçoit 92 élèves et l'école offre également le dîner. Un bon nombre de parents (70-80) travaillent bénévolement dans l'école, dont plusieurs très quotidiennement, par exemple pour la surveillance des dîners ou de la bibliothèque. Ce sont surtout des mères de familles monoparentales. Finalement, des ateliers de devoirs, surveillés par le CLSC, se déroulent après les heures de classe.

2.1.3. L'école Notre-Dame-de-Lourdes

L'école Notre-Dame-de-Lourdes est située en milieu rural, au coeur du Québec. Elle reçoit 260 élèves dont leurs familles sont moyennement ou faiblement favorisées. Comme dans beaucoup de milieux ruraux, tout le monde se connait soit par la fréquentation des mêmes lieux publics, soit par le travail chez le seul gros employeur de la région immédiate, lorsqu'on n'est pas dans l'agriculture. On nous a fait mention de problèmes économiques pour certaines familles.

L'école ne dispose pas d'une garderie mais bénéficie plutôt d'une halte-garderie située au Centre communautaire qui est à proximité. Ce service de garde est disponible après les heures de classe jusqu'à 17 h. Comme on ferme tôt, il n'est pas toujours possible pour les parents d'aller chercher l'enfant. Celui-ci devra donc se rendre chez une voisine en attendant. Dans tout le village, la halte-garderie est le seul lieu où les parents peuvent laisser leurs enfants. Cette initiative locale est subventionnée par la municipalité et les parents.

L'école accueille un certain nombre d'enfants pour le diner. Finalement, les parents critiquent assez vivement les horaires et le transport scolaires, qui ne conviennent pas à ceux qui travaillent.

Actuellement, l'école Notre-Dame-de-Lourdes bénéficie des services d'un psychologue à raison d'une demi-journée par semaine et d'un orthopédagogue trois jours/semaine. Un travailleur social rattaché au CLSC se déplace sur appel seulement. Les services d'orthophonie de même que ceux assurés aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage se donnent dans la ville la plus proche: ces élèves doivent se déplacer et sont donc déracinés de leur milieu.

2.1.4. L'école Laura-Bégin

Une des plus grosses écoles primaires du Québec, l'école Laura-Bégin accueille 700 élèves. Elle est située en milieu fortement urbanisé. Les élèves, proviennent d'un milieu socio-économique moyen/supérieur, donc d'un milieu où les familles sont relativement à l'aise. La Direction nous souligne que le taux de scolarité des parents est assez élevé, que ceux-ci s'impliquent dans la vie de l'école et, qu'en ce sens, les enfants sont intellectuellement très stimulés.

L'école Laura-Bégin offre une panoplie de services à la famille et aux élèves qui rendent jalouses bon nombre d'autres écoles. Ainsi, elle offre un service

de garde ouvert de 7 h 30 à 18 h, journées pédagogiques comprises. La moitié de la clientèle, soit 350 élèves, dînent à l'école. Ce sont les enfants de la maternelle et du 1er cycle du primaire qui bénéficient surtout de ces deux services. Une période d'études après la classe est disponible pour les élèves des 3e, 4e, 5e et 6e années. Cette période d'études est surveillée par des étudiants ou étudiantes du cégep ou de l'université. En remplacement de la garderie, les élèves du 2e cycle peuvent s'adonner également à quelques activités parascolaires à la fin des heures de classe: micro-informatique, chorale, violon, anglais, etc. Pour les activités parascolaires et l'animation à l'heure du dîner, l'école s'est associée à des centres de loisirs. Ceux-ci s'adaptent donc aux horaires de l'école et offrent aux parents intéressés des activités au moment des journées pédagogiques et durant la semaine de relâche. Ce sont les parents qui défraient les coûts pour l'inscription de leurs enfants, l'école n'étant que la courroie de transmission entre les parents et les organismes.

Finalement, l'école dispose des services d'un psychologue à raison de 2 jours/semaine pour la clientèle régulière, d'une infirmière à temps plein et d'une travailleuse sociale 1 jour/semaine. Cette dernière intervenante, rattachée au CLSC, a été sollicitée par la Direction qui «réalisait que certaines familles monoparentales avaient des problèmes que nous n'étions pas capables de solutionner [...]».

2.1.5. L'école Henri-Lalonde

Henri-Lalonde est une école située en région, dans une ville dont la population compte 10 à 15 000 personnes. Elle reçoit quelque 600 élèves issus, en majorité, d'un milieu socio-économique moyen/supérieur, mais aussi d'autres milieux: certains élèves proviennent d'un quartier défavorisé où les familles reçoivent des prestations d'assistance sociale et où l'alcoolisme, la violence, la négligence d'enfants font partie du décor familial. D'ailleurs, on nous mentionne qu'il existe beaucoup d'hostilité envers ces familles.

Depuis un an, l'école offre un service de garderie ouvert de 7 h à 18 h. Le dîner est offert à une vingtaine d'élèves qui ne peuvent retourner à la maison. Le midi et en fin d'après-midi, les enfants ont accès à la bibliothèque, au laboratoire d'informatique, au gymnase ou à la cour de récréation.

L'école dispose des services de deux orthopédagogues, d'un psychologue et d'une infirmière (2 jours/semaine).

2.2. Les personnes interrogées

Si nous avons interrogé divers types d'intervenants dans chaque école, c'est que nous estimions que, par leurs fonctions ou leurs rôles, le personnel enseignant, la Direction, le personnel professionnel, le personnel de secrétariat et les parents auraient un

point de vue différent et complémentaire sur le comportement des élèves et sur leur situation familiale.

Notons que les intervenantes scolaires que nous avons rencontrées ont aussi une vision rétrospective des changements de la vie familiale. En effet, la majorité des personnes rencontrées ont plus de 15 ans d'expérience[1]. Elles ont donc toutes été à même de constater l'évolution, c'est-à-dire l'augmentation du nombre d'enfants qui vivent dans des familles monoparentales ou reconstituées ou qui ont une mère au travail.

2.2.1. Les enseignantes côtoient les élèves pendant dix mois et ce, plusieurs heures par jour. Comme nos entrevues o[illegible] eu lieu à la fin de l'année scolaire, nous nous attendions de leur part à une bonne connaissance de chacun de leurs élèves, notamment de leur milieu familial, ce qui fut généralement le cas. Comment une enseignante peut arriver à connaitre la vie familiale des enfants alors qu'elle est là pour enseigner le français et les mathématiques? Dans certaines écoles, le personnel enseignant dispose d'une fiche de l'élève qui peut donner certains renseignements sur

[1] L'expérience moyenne des diverses catégories de personnel scolaire était assez élevée au moment de notre enquête, soit en 1988-1989: 20,1 ans pour le corps enseignant du primaire, 24 ans pour la direction du primaire et du secondaire et 18 ans pour le personnel professionnel des mêmes niveaux. Voir Statistiques de l'éducation, Québec, ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, septembre 1989, p. 64.

la question. Cette fiche est remplie par le ou les parent(s), soit à la demande de l'école, soit à la demande de l'enseignante. Une autre façon, c'est par le contact avec les parents: «[...] les parents m'avertissaient que ça allait se produire [la séparation] [...]» ou encore «[...] souvent on a des parents à contacter [...] c'est comme ça qu'on l'apprend [...]».

Mais généralement, ce sont les enfants eux-mêmes qui informent l'enseignante d'une transition familiale. Celle-ci peut percevoir un comportement, une attitude qui dérange: «Puis dans la classe, il faut toujours le ramener à l'ordre [...] il fait n'importe quoi pour attirer l'attention [...].» Pour d'autres enfants, c'est la baisse des résultats scolaires qui alerte l'enseignante. Cependant, dans toutes les écoles visitées, le personnel enseignant nous a avisés que les enfants en parlent entre eux, se livrent ouvertement en classe ou se confient à l'enseignante: «Souvent, ils [les enfants] nous le disent: 'en fin de semaine je vais aller chez mon père [...] chez l'amie de mon père [...].' Ils nous le disent parce qu'on leur présente une feuille à signer, un bulletin [...].» Une autre enseignante mentionne: «Quand on aborde ce sujet-là, les enfants aiment ça en parler. C'est peut-être la seule occasion qu'ils ont [...].»

Finalement, s'il ne dispose pas d'une information systématique, le personnel enseignant perçoit la situation familiale d'un enfant uniquement si celui-ci ou le parent la lui signale. Et dans ces cas,

c'est souvent parce qu'il y a un problème: une séparation ou un divorce qui est en cours, des difficultés au plan scolaire, des problèmes de comportement. Les enfants qui n'ont pas de difficulté passent inaperçus: «Je l'ai appris par hasard, je m'en serais jamais douté [...].»

Le personnel enseignant a un contact quotidien avec des enfants qui vivent dans des situations familiales variées et qui ont un rendement et un comportement scolaires aussi diversifiés. Il n'en est pas de même du personnel professionnel et de la Direction, souvent plutôt en contact avec des enfants qui connaissent des difficultés d'apprentissage ou de comportements à l'école.

2.2.2. La Direction de l'école a une double perspective de la situation familiale des élèves qui fréquentent son école. Elle peut avoir une vision assez globale par le biais des inscriptions, mais en même temps, c'est une personne qui est sollicitée pour les cas-problèmes. Voici quelques témoignages:

> Présentement, les enseignants ont communiqué autant comme autant pour essayer de rejoindre le père [qui a la garde] [...]. Moi, il m'a rejointe, il m'a jasé vingt minutes au téléphone, parce que je lui avais envoyé une lettre pour les trois enfants lui indiquant que les trois enfants avaient des problèmes [...].
>
> * * *
>
> Les parents viennent nous voir tout désemparés à l'école [...].

La Direction s'avère donc souvent la plaque tournante entre une enseignante qui éprouve des difficultés avec un élève et l'intervention auprès du parent. Elle est également, dans toutes les écoles visitées, la personne qui donne son accord pour les cas qui doivent être référés à un ou une professionnelle.

Outre cette dimension très près du vécu des enfants, le directeur ou la directrice d'école peut juger des changements familiaux par l'impact sur l'organisation de l'école en tant que telle. Voici un témoignage éloquent d'une directrice à propos des parents qui vivent une réorganisation familiale:

> Ces parents-là demandent énormément à l'école, énormément au service de garde, au service des dîners [...]. Ils demandent des périodes d'études [...] demandent aussi une disponibilité assez grande parce que, quand on veut échanger avec eux, c'est en dehors de leurs heures de travail et pour moi, l'école doit se faire à ça.

Finalement, on constate que d'année en année les problèmes deviennent plus importants ou, à tout le moins, plus nombreux.

2.2.3. Pour le personnel professionnel, c'est plus souvent la vision du «dernier recours» qui le caractérise, spécialement pour les psychologues, psycho-éducateurs et travailleurs sociaux. Ces professionnelles interviennent une fois que l'enseignante a affectué un certain nombre d'interventions auprès de l'enfant en difficulté ainsi qu'auprès de ses parents. Les professionnelles rencontrées nous ont fait part de

cas concrets et de plus en plus nombreux d'enfants dont les problèmes sont d'origine familiale. Parmi ceux-ci, les cas d'enfants vivant avec des parents séparés, divorcés ou en familles reconstituées s'accroissent au fil des ans, ce qui fait que l'on ne rencontre que les cas les plus problématiques, qui sont traités en priorité. Toutefois, on se garde bien de généraliser ces difficultés à tous les enfants vivant dans la même situation:

> C'est que nous autres comme service, moi comme travailleuse sociale, j'interviens dans les cas, tu sais, les plus difficiles, vraiment à la limite [...]. Je ne peux pas dire que j'ai une vue d'ensemble.

Même l'infirmière ou l'orthopédagogue doivent faire preuve d'ouverture et de perspicacité face aux enfants qu'elles reçoivent puisque les petits bobos ou les problèmes de langage n'apparaissent souvent que comme la pointe de l'iceberg:

> [...] il y en a qui viennent, qui ont mal au ventre, mal au coeur, mal aux yeux [...]. On se rend compte qu'ils ont mal nulle part. Tu jases avec et ils se mettent à pleurer: «Mon papa est parti.»

Autant d'enfants rencontrés individuellement, autant de cas qui exigent de la sollicitude et du doigté.

2.2.4. Dans la même veine, <u>la secrétaire de l'école</u> est souvent appelée à jouer ce rôle «d'oreille attentive»:

> Puis quand les enfants arrivent ici, ils ont davantage de petits bobos. Un petit bobo, une égratignure à soigner, mais dans le fond le problème est pas l'égratignure, c'est un besoin

> d'attention. Ils me disent: «Tu sais-tu que papa et maman sont séparés, qu'ils se chicanent à la maison?» Ils profitent de l'occasion pour m'en parler.

Outre ses tâches administratives, la secrétaire reçoit les enfants malades, vérifie les absences et les retards et, à ce titre, peut avoir un aperçu de la situation familiale des enfants en parlant avec eux ou en contactant les parents. Elle est même appelée à jouer un rôle de surveillance quand on appréhende que le parent non gardien ne soit tenté de venir «enlever» son enfant.

> Oui, on en a cette année, des cas de divorce où la mère ne veut pas que le père voie l'enfant [...]. Elle nous prévient: «Si le père arrive, je veux pas que tu l'envoies avec.»

Finalement, la secrétaire est peut-être celle qui dispose de l'information la plus juste quant aux proportions d'enfants vivant dans de «nouvelles» situations familiales. La période d'inscription permet d'obtenir un certain nombre de renseignements en ce sens: le parent qui a la charge de l'enfant, les adresses et les numéros de téléphone à la maison et au travail, etc.

2.2.5. En dernier lieu, nous avons rencontré quelques <u>parents</u> membres du comité de leur école. Parmi ceux-ci, certains vivaient selon de nouveaux modes d'organisation de la famille (monoparentalité, remariage, emploi maternel) et d'autres étaient des familles biparentales de type traditionnel, avec le père au travail et la mère à la maison. En général, leur

perception de l'impact des changements familiaux est liée à leur propre vécu. Ainsi, on se réfère à ses propres enfants, à ceux de sa parenté et à ceux du voisinage. Ceci se reflète dans des témoignages comme les suivants:

> Dans mon cas [...] mes enfants sont très bien.
>
> * * *
>
> J'essaie de penser chez les miens [mes enfants] [...] ils ont beaucoup d'amis dont les parents sont séparés aussi [...].
>
> * * *
>
> [...] dans la classe de mon garçon ça se vit [...].

Certaines mères sont impliquées dans les activités de l'école (garderie, activités parascolaires, surveillance des dîners, etc.) et, à ce titre, peuvent avoir une vision un peu plus globale de ce que les enfants vivent.

Enfin, il ne faut pas oublier que les parents sont les clients indirects de l'école et, qu'en ce sens, ils ont certains besoins. Le comité d'école peut faire le pont entre les parents et la Direction pour l'implantation d'une garderie, comme ce fut le cas dans l'une des écoles visitées.

Après avoir brossé ce portrait des intervenantes de l'école primaire, examinons la perception qu'elles ont quant à la situation familiale des élèves.

2.3. Estimation globale du statut familial des élèves

Chaque école primaire ne dispose pas d'un relevé systématique concernant le statut familial de leurs élèves. Nous avons donc demandé aux personnes interrogées d'estimer la proportion de «nouvelles familles» dans leur classe, dans leur clientèle ou dans leur école. Rappelons que nos questions portaient sur l'impact de deux types de changements familiaux: la mobilité conjugale des parents, soit les séparations, divorces et reconstitutions familiales; le travail des mères hors du foyer. Comme on pouvait s'y attendre, c'est dans les écoles de milieu urbain qu'on trouve le plus de «nouvelles familles». Et si les problèmes liés aux changements familiaux sont parmi les plus «graves» en milieu aisé, en milieu défavorisé, on signale nombre d'autres problèmes (pauvreté, violence, etc.) qui sollicitent les intervenantes scolaires parfois bien davantage.

2.3.1. À l'école Marie-Vézina

Selon la secrétaire de l'école qui, par les inscriptions annuelles pour la maternelle, se dit en mesure de nous donner une proportion assez précise, environ 20% des enfants ont, au cours des années précédentes, fait partie des familles séparées, divorcées ou reconstitutées. Pour l'année 1989, cette proportion grimpe à 25%.

Dans le tableau ci-dessous, vous trouverez les proportions estimées pour chaque intervenant.

Secrétaire	22% (ensemble de l'école)
Enseignants, enseignantes	12% (% moyen pour leurs classes)
Directrice	27% (ensemble de l'école)
Orthophoniste	50% des cas référés
Parents	ne savent pas

Ainsi, on constate que les enseignantes présentent un estimé plus faible que les autres intervenantes. Ceci peut être dû au fait que certaines classes peuvent avoir moins d'enfants issus de ces familles que d'autres. Mais surtout il est clair que ce ne sont pas tous les enfants provenant de familles en transition qui se distinguent des autres par leur comportement ou un mauvais rendement scolaire. On peut même postuler que les enfants de familles en transition que n'a pas dépistés l'enseignante sont ceux qui ne sont pas affectés, à l'école, par les changements qu'ils vivent dans leur famille.

Quant à l'estimation de la proportion de familles dont la mère travaille à l'extérieur du foyer, les proportions données par les intervenantes varient entre 30 et 65%. L'écart entre ces deux pourcentages s'explique par l'âge des enfants, comme nous l'explique la directrice:

> Ça [mère au travail hors du foyer], ça prend de plus en plus de place. Au-delà de 50%, ça, je suis certaine. J'irais jusqu'à 60 à 65%. Et plus les enfants vieillissent, plus la proportion des deux parents qui travaillent augmente.

2.3.2. <u>À l'école Bonin</u>

Sur la proportion de familles séparées, divorcées ou reconstituées, le directeur de l'école fournit un estimé d'environ 50%. Il précise que c'est surtout au 1er cycle du primaire que le pourcentage est le plus élevé. Voici les proportions estimées pour chaque catégorie d'intervenantes:

Secrétaire	ne sait pas
Enseignants, enseignantes	57% (% moyen pour leurs classes)
Directeur	45 à 50% (ensemble de l'école)
Travailleuse sociale	50% et plus (cas référés
Psycho-éducateur	90% des cas référés
Parents	60% (ensemble de l'école)

L'école Bonin est donc un milieu particulier dans la mesure où elle dépasse les statistiques provinciales. Une telle proportion d'enfants vivant en familles séparées, divorcées ou reconstituées ne peut faire autrement que d'influencer tant l'organisation de l'école que les enfants eux-mêmes. C'est ce que nous verrons dans les chapitres suivants. Les témoignages des enseignantes sont révélateurs:

> On est rendu qu'on oublie celui qui a deux parents.
>
> * * *
>
> Le père et la mère? Mon Dieu on peut les compter!

L'école Bonin dessert un milieu où il y a beaucoup de familles bénéficiaires de prestations de l'aide sociale ou de l'assurance-chômage. Malgré cela, le directeur s'est montré surpris de la proportion de familles biparentales où les deux parents travaillent à l'extérieur, proportion qu'il a inférée de la fréquentation du service de garde. Pour sa part, le psycho-éducateur a constaté que, parmi sa clientèle, beaucoup de mères monoparentales retournent aux études[1]. Selon les divers intervenants, on pourrait avancer une proportion moyenne de 25 à 30% de mères au travail pour l'ensemble de l'école.

2.3.3. À l'école Notre-Dame-de-Lourdes

Le directeur de cette école a fait effectuer le relevé systématique des familles séparées, divorcées et reconstituées: 25 sur un total de 180 familles (14%). On sait, par le Profil socio-démographique[2], que la proportion de familles monoparentales en milieu rural est beaucoup moins élevée que dans les centres urbains. À l'unanimité des intervenantes rencontrées, on constate, depuis deux ans, un ac-

---

[1] Il est possible que cela soit lié à la réforme récente du programme d'aide sociale, qui oblige les mères assistées qui ont des enfants de 6 ans et plus à accroître leur employabilité (par des cours ou des stages en milieu de travail) si elles ne veulent pas subir une baisse de prestations.

[2] Voir Bédard-Ho et Violette, 1990.

croissement du nombre d'enfants vivant la séparation ou le divorce de leurs parents.

C'est également dans ce milieu qu'on trouve la plus faible proportion de mères au travail. Si la majorité des femmes qui sont chefs de familles monoparentales travaillent à l'extérieur, on estime que les mères de familles biparentales sont majoritairement (75%) à la maison. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que plusieurs travaillent sur la ferme et que «les familles sont plus grosses qu'en ville».

2.3.4. À l'école Laura-Bégin

À l'instar de l'école Bonin, l'école Laura-Bégin compte 50% d'enfants issus de familles séparées, divorcées et reconstituées. Ceci fait l'unanimité des intervenantes, d'autant plus que le secrétariat a compilé cette information. La directrice nous dit qu'«il y a eu une évolution d'année en année, une évolution à la hausse [...]. Les trois dernières années ont été plus marquées par ces situations-là». La psychologue, pour sa part, estime que les trois quarts des élèves qui lui sont référés sont issus de familles séparées, divorcées ou reconstituées.

Encore une fois, on est unanime à dire que la majorité des parents (des familles monoparentales et biparentales) travaillent à l'extérieur de la maison. On estime que c'est le cas des trois quarts des familles.

2.3.5. À l'école Henri-Lalonde

À l'école Henri-Lalonde, on semble partagé quant aux proportions de familles séparées, divorcées et reconstituées à estimer:

Secrétaire	25% (ensemble de l'école)
Enseignants, enseignantes	12 à 20% (selon les classes)
Directeur	25 à 30% (ensemble de l'école)
Infirmière	ne sait pas
Parents	20% (ensemble de l'école)

Le relevé n'ayant pas été fait de façon systématique, on se fie un peu à son quotidien. Une enseignante fait remarquer avec justesse: «On le sait mieux depuis que le mot divorce ou le mot séparation est devenu quasiment courant chez les enfants. Au début, c'était caché, il y en avait peut-être moins.» À défaut d'un estimé précis, nous avons opté pour la moyenne de ces proportions, soit environ 20%.

Pour ce qui est du travail du ou des parent(s) à l'extérieur du foyer, toutes les intervenantes s'entendent cette fois pour évaluer à 50% la proportion des enfants qui vivent dans de telles familles.

On trouvera, dans le tableau suivant, un résumé du portrait de chaque école pour chacun des points contenus dans ce chapitre. Ceci nous permet de les visualiser rapidement avant d'entreprendre la lecture des parties qui suivent.

Tableau récapitulatif de certaines caractéristiques des écoles sélectionnées pour l'enquête exploratoire Année scolaire, 1988-1989

Caractéristiques	Marie-Vézina*	Bonin*	Notre-Dame-de-Lourdes*	Laura-Bégin*	Henri-Lalonde*
Nombre d'élèves	600	570	260	700	600
Milieu socio-économique (faible, moyen supérieur)	S	F	M-F	M-S	M-S
Rural-urbain	U	U	R	U	U (petite ville)
Garderie	25 enf.	92 enf.	non	oui nombre inconnu	environ 20 enf.
Dîners	60 enf.	oui nombre inconnu	oui nombre inconnu	350 enf.	20 à 30 enf.
Activités parascolaires	oui	non	non	oui	oui
Psychologue	1½ jr/sem.	2½ jrs/sem.	½ jr/sem.	2 jrs/sem.	oui

Caractéristiques	Marie-Vézina*	Bonin*	Notre-Dame-de-Lourdes*	Laura-Bégin*	Henri-Lalonde*
Psycho-éducateur	non	2½ jrs/sem. + centre de jour	non	non	non
Orthophoniste ou orthopédaguque	2 jrs/sem.	5 jrs/sem.	3 jrs/sem.	5 jrs/sem. et 1,5 jr/sem.	oui
Travailleuse sociale	non	5 jrs/sem.	sur appel seulement	1 jr/sem.	non
Infirmière	1½ jr/sem.	oui du CLSC	oui	5 jrs/sem.	2 jrs/sem.
Familles séparées, divorcées ou reconstituées	22% (moyenne estimée)	50% (moyenne estimée)	14% (compilation maison)	50% (compilation maison)	20% (moyenne estimée)
Familles où la mère travaille à l'extérieur du foyer	65%	25-30%	29% (excl. le travail des mères sur la ferme	75%	50%

* Tous les noms des écoles sont fictifs.

3. LES RÉPERCUSSIONS DES TRANSITIONS FAMILIALES SUR LE VÉCU SCOLAIRE DES ENFANTS TELLES QU'OBSERVÉES PAR LES INTERVENANTES ET LES PARENTS

Ce chapitre a pour but de présenter la façon dont les intervenantes et les parents voient les répercussions des transitions familiales sur les enfants dans le cadre du vécu scolaire. On verra d'abord quelles sont les répercussions négatives mais aussi positives et nulles qu'ils ont observées. On constatera également que l'intensité d'un tel impact varie avec le temps et que tous les enfants n'ont pas des réactions uniformes. Les intervenantes et les parents apportent ensuite leur interprétation de ces variations, en faisant appel aux caractéristiques personnelles et à la situation familiale des enfants.

3.1. Des répercussions négatives

Les divers changements dans les modes de vie familiale, c'est-à-dire les séparations, les divorces et les remariages, ainsi que le travail des mères à l'extérieur du foyer se répercutent sur les enfants parfois de façon heureuse, parfois de façon malheureuse. Nous avons demandé aux diverses intervenantes de nous parler de leur observation des répercussions de ces changements familiaux sur la vie scolaire des enfants, en particulier sur leur rendement et leur comportement.

Les répercussions négatives apparaissent les plus nombreuses et on peut penser qu'elles sont surestimées. D'une part, elles sont plus apparentes aux yeux des intervenantes car elles peuvent nuire non

seulement à l'enfant lui-même mais aussi à la bonne marche des activités scolaires de tous les enfants. D'autre part, il est indéniable que les transitions familiales soumettent généralement les enfants (et leurs parents) à un stress plus ou moins vif. C'est d'ailleurs un tel stress qui, souvent, signale aux enseignantes qu'il se passe quelque chose à la maison. Par contre, quand une réorganisation familiale a des effets positifs ou nuls, les enseignantes n'en sont pas toujours informées ou sont portées à en parler moins («les gens heureux sont sans histoire»). On peut donc penser que les répercussions positives ou nulles des transitions familiales sont sous-estimées dans notre enquête et qu'à l'inverse, les répercussions négatives sont surestimées.

Voyons d'abord les difficultés de rendement scolaire observées par les intervenantes.

3.1.1. Sur le rendement

Des intervenantes imputent aux réorganisations familiales les «problèmes» de rendement scolaire que présentent certains enfants. Regardons tout d'abord l'inventaire des problèmes relevés par les intervenantes; ensuite nous irons à des exemples qui permettront de préciser la définition de chacun des problèmes. Ces derniers sont décrits par les intervenantes en termes:

> de problèmes d'apprentissage, de difficulté, de retard, de trouble et de blocage au niveau de l'apprentissage...

de problèmes de concentration, de difficulté et de baisse de la concentration, de manque d'attention et de distraction...

de problèmes de motivation et de manque d'investissement dans l'école.

Tous ces «problèmes» sont perceptibles et, selon les intervenantes, ils prennent quotidiennement la forme: «de travaux et devoirs qui ne sont pas faits, ou qui sont malpropres, d'étudiants peu travaillants, de retards et d'absences fréquents, et même d'école buissonnière chez les plus vieux...». Ces «problèmes» ont, selon l'opinion partagée par les intervenantes, des conséquences à plus long terme, perceptibles dans: «la baisse du rendement scolaire, des retards académiques, des échecs scolaires, de faibles rendements scolaires, des redoubles [recommencer son année]».

Les personnes interrogées sont assez unanimes: lorsqu'il y a des «problèmes» de rendement, ceux-ci se remarquent aussi au niveau de la concentration, de la motivation et du rendu des travaux. Ces signes, l'intervenante les interprète comme des manifestations du désarroi de l'enfant vivant une situation familiale changeante:

> [...] il est dérangeant, pas tannant, pas difficile, mais il se fout de ce qui se passe, il est dans la lune, il est ailleurs... D'autres enfants vont le manifester plus en fonction d'agitation ou de comportement un peu déviant par rapport à une situation qu'ils ont de la misère à tolérer, ils vont l'agir plus que le réfléchir...
>
> [On observe] des problèmes dans l'investissement intellectuel à l'école ou dans un agis-

> sement difficile. On sent que le jeune ne comprend plus ce qui se passe...
> (Une professionnelle)

De façon générale, il est relativement simple d'associer un mauvais rendement scolaire à une situation difficile; ainsi les difficultés de concentration et d'apprentissage, l'inconstance et le manque de persévérance sont perçus comme la traduction d'un problème de monoparentalité:

> Moi, je pense qu'il y a une autre conséquence aussi, c'est issu du fait qu'on est dans une famille monoparentale. Souvent, c'est que l'enfant devient un peu le roi et maître chez lui. Ça, chez certains enfants, ça existe. Ils sont comme ça. Et ça se traduit souvent dans les travaux scolaires [pas d'application par exemple]. On ne fera pas quelque chose soigneusement, on ne mettra pas de constance dans l'effort au travail, c'est éparpillé, c'est fait à la va comme je te pousse.
> (Une enseignante)

Mais toutes les répondantes ne voient pas le «problème» du même oeil. D'une part, certaines intervenantes nous ont confié que tous les élèves ne vivaient pas de la même manière la séparation, le divorce ou le remariage de leur parent. D'autres ont une perception plus nuancée de la situation:

> Comme autre problématique, moi je dis que les enfants sont plus éparpillés qu'autrefois. On a énormément de difficulté à avoir leur concentration parce qu'ils doivent tenter de se souvenir de tellement de choses qu'on ne peut pas les en blâmer toujours de ne pas être attentifs à ce qu'on leur demande. Un autre problème que les enfants ont à vivre, c'est que parfois certains parents, je ne dis pas que c'est la majorité, lorsqu'ils viennent les chercher ont une très grande fatigue de leur journée. L'enfant doit être calme parce que le parent n'est plus disposé ou il doit faire très vite parce

> que le parent a autre chose à faire à la maison, que ce soit le souper, que ce soit les devoirs ou autre chose à faire, ou ses propres activités de loisir.
>
> (Une directrice)

Il arrive même que, dans un établissement scolaire, l'intervenante associe les comportements de plusieurs membres d'une même famille à un seul et même «problème» commun, relié à l'instabilité conjugale des parents:

> [...] On manifeste une compétence désorganisée, on est démotivé face au travail scolaire. J'ai ma petite bonne femme de quatrième année qui est complètement désorganisée et qui va chercher n'importe quel moyen - ça va du vol à l'agressivité - pour attirer l'attention. Et j'ai son grand frère de sixième année qui a les mêmes comportements...
>
> (Une directrice)

On constate donc que les opinions des personnes interrogées, les expériences et les diagnostics concernant l'impact de la mobilité conjugale sur les enfants sont fort diversifiés. Ils le sont un peu moins en ce qui concerne le travail des mères.

De manière générale, on peut dire que les intervenantes que nous avons rencontrées sont bien moins «bavardes» lorsqu'il est question d'évaluer l'impact du travail des mères sur le rendement scolaire des enfants. Cette discrétion est relative, elle se matérialise dans la quantité moindre de commentaires et de détails sur les cas concrets. Mais lorsqu'il y a des «problèmes» de rendement qui sont notés, ceux-ci sont de même nature que ceux cités plus haut, comme nous l'explique une enseignante:

> Ce que je remarque sur 17 parents [des enfants de la classe] qui travaillent, j'ai 17 enfants qui présentent des problèmes de concentration, d'attention, de conformité aux directives. Ces enfants-là se font bombarder de conseils, de consignes. Alors, à un moment donné, j'ai l'impression qu'ils n'écoutent plus. Ils en ont assez. Ils se ferment [...].
>
> (Une enseignante)

Bien que ce témoignage puisse paraître excessif à certains égards, une remarque analogue est faite par un autre intervenant, qui laisse implicitement entendre que le «problème» observé pourrait avoir un lien avec le fait de fréquenter la garderie:

> Même si les gens ici, au niveau de la garderie ou au niveau du service du dîner, font des activités physiques à l'extérieur avec les enfants, les organisent, on dirait qu'il y a comme un manque d'énergie, un manque de concentration, un manque d'attention qui se produit en cours de journée.
>
> (Une professionnelle)

Mais le «problème» qui est le plus souvent souligné par les intervenantes concerne le suivi académique des enfants. On s'accorde généralement à dire que les parents ne consacrent pas assez de temps à encadrer les enfants, particulièrement en ce qui a trait aux devoirs et leçons devant être faits à la maison. Du moins est-ce l'avis de cette professionnelle:

> Un enfant pourrait être moins suivi au plan scolaire parce que les deux parents ont des responsabilités assez fortes, sont mobilisés par leur travail [et ont moins de temps à consacrer à] l'encadrement au niveau des devoirs et des leçons.
>
> (Une professionnelle)

Voyons maintenant les répercussions observées concernant le comportement scolaire des enfants.

3.1.2. Sur le comportement

Les intervenantes sont plus volubiles sur les «problèmes» de comportement scolaire qu'à propos du rendement. Les observations sont généralement présentées de manière plus imagée, peut-être parce que ces comportements «dysfonctionnels» exigent plus d'attention de la part des intervenantes. Parce qu'ils dérangent plus, il se pourrait que ces comportements retiennent davantage l'attention, en particulier des enseignantes. Encore ici, regardons tout d'abord l'inventaire des problèmes, ensuite nous irons à des exemples plus précis.

De façon globale, les personnes que nous avons rencontrées s'accordent à dire que les élèves vivant une situation de changement familial leur apparaissent éprouver des «problèmes» particuliers. Ils seraient plus «dérangeants» et plus «demandants». Ces enfants seraient parmi ceux qui en demandent le plus au professeur parce que leur comportement laisse à penser qu'ils ont besoin d'affection et d'amour. En somme, ces enfants seraient carencés au plan affectif, selon les mots de diverses intervenantes, ils sont:

tannants,
prennent plus de place, et demandent plus d'attention,
ont besoin de plus d'encouragement,
demandent, cherchent ou veulent attirer l'attention,

recherchent le contact physique,
ont besoin et recherchent l'affection du professeur,
manquent d'amour...

La demande est d'autant plus lourde pour les professeurs que certains élèves sont <u>indisciplinés</u>:

dérangent la classe, n'écoutent pas,
ne respectent pas les consignes et ne se conforment pas aux règles,
ils posent des problèmes aux autres élèves du groupe,
ils sont agressifs avec leurs pairs...

À cette description de comportement, s'ajoute l'énumération de certaines <u>caractéristiques physiques</u>. Le portrait général dépeint les enfants comme étant:

fatigués car se lèvent tôt,
ils manquent d'énergie,
ils sont plus agités et nerveux, remplis de tics...,
distraits et/ou amorphes en classe...,
ils somatisent leur situation, se plaignent de maux de ventre, de maux de coeur...

Cela n'est pas sans lien avec le fait que les intervenantes identifient, chez les enfants, certains <u>«problèmes» d'ordre technique et organisationnel</u>. Ils auraient des

horaires moins stables,
arrivent à l'avance ou en retard à l'école,
manquent souvent de matériel scolaire ou l'oublient chez un parent,
oublient souvent des objets et matériels dans les cas de garde partagée...

On ne manque pas de mots pour qualifier les comportements des enfants vivant ou ayant vécu des changements familiaux. Le lexique est infini. Au

compte des termes utilisés le plus fréquemment, nous relevons ceux-ci:

> distraits, dans la lune, lunatiques,
> tristes et déprimés,
> insécures, repliés sur eux-mêmes et en retrait des autres,
> renfermés, isolés et sans amis, manifestent des problèmes de socialisation,
> difficultés d'identification,
> insécurité affective,
> démontrent peu de signes d'affection,
> manquent d'autonomie,
> faible estime de soi,
> certains même manifesteraient des tendances suicidaires...

Ce sont les transitions reliées à la mobilité conjugale des parents que les répondants identifient le plus souvent et avec force détails. Les «problèmes» évoqués exerceraient une forte demande sur le système scolaire. Voici un témoignage:

> [...] l'insécurité affective, l'instabilité, on retrouve ça chez les enfants la plupart du temps quand les parents sont séparés ou quand la mère est toute seule pour s'occuper des enfants. Il y a des enfants qui réagissent comme ça, ils deviennent des cas-problèmes de comportement à l'école. Du fait qu'ils sont insécures, effectivement, ils nous demandent de l'attention [...].
>
> Oui, oui, c'est une enfant qui est très insécure. Quand sa mère arrive pas à telle heure, elle peut faire une crise dans la classe. Moi, ce que j'ai fait, j'ai privilégié une relation plus particulière avec cette enfant. Mais il fallait pas que je tombe dans le piège de la mère dont le problème était de répondre tout de suite à ses besoins.
>
> (Une enseignante)

Cette demande supplémentaire qui s'exerce sur les intervenantes, et plus particulièrement sur les

enseignantes, est associée à la perception que se font ces dernières des «problèmes» que vivent leurs élèves. C'est l'opinion de plusieurs, mieux exprimée ici par deux professionnelles:

> [...] il me semble que les enseignantes peuvent, presque avant même de savoir qu'il se passe quelque chose à la maison, avoir remarqué un changement dans les comportements de l'enfant. Les enfants ne réagissent pas tous de la même façon. Certains vont réagir en étant très passifs, tristes, isolés, et d'autres au contraire en devenant beaucoup plus agités, agressifs. Mais règle générale, on remarque des changements dans les comportements, même avant de savoir qu'il se passe quelque chose à la maison [...].
>
> (Une professionnelle)

* * *

> Une petite fille, entre autres, je ne sais combien de fois elle est venue. Elle me dit: «Là, Madame, je vois embrouillé.» Là je fais un examen, puis je jase avec elle. C'est une famille monoparentale, je ne sais pas mais on dirait que c'est un manque d'affection, d'attention. Puis il y en a d'autres qui ont mal au ventre, mal au coeur.
>
> Peut-être ils ont besoin d'amour, d'affection, moi je pense que c'est ça, bien plus, puis un manque de sécurité, je dirais. Puis je trouve, je ne sais pas si je devrais dire ça, mais il me semble que je remarque que les enfants qui ont des parents qui sont monoparentaux, ils ne sourient pas comme les autres, je ne sais pas, je ne veux pas dire qu'ils sont plus malheureux. C'est peut-être une observation que j'ai faite avec quelques enfants.
>
> (Une professionnelle)

Cette idée d'une carence affective chez des enfants qui vivent des transitions familiales, plusieurs intervenantes la mentionnent, en ajoutant aussi

d'autres éléments: tristesse, dépression, agressivité.

> Les principaux problèmes, je trouve qu'il y a une désorganisation chez l'enfant qui se manifeste de diverses façons, ça peut être de la tristesse, ça peut être de l'hyperactivité, ça peut être un manque d'intérêt, presque de la dépression. Alors bon y a-t-il au moins une chose qui les intéresse, que ce soit de jouer, de faire des activités? Ils vont dire qu'ils trouvent ça niaiseux, bébé, qu'ils n'aiment pas ça, que c'est plate, qu'ils n'ont pas le goût de. D'autres au contraire qui vont être très désorganisés, vont tout briser, vont chercher toujours à attirer beaucoup l'attention aussi. Il y a des enfants qui vont chercher beaucoup un contact physique, qui vont chercher toujours à vous embrasser, à toujours être collés sur vous. C'est souvent ça que je vois chez les enfants qui vivent des transformations familiales et qui peuvent même être agressifs face à l'intervenant adulte. Peut-être parce que n'étant pas capable de l'extérioriser avec ses parents, l'enfant va essayer de le faire avec nous à un moment donné, et avec d'autres enfants, avec des plus faibles qu'eux.
>
> (Une professionnelle)

* * *

> Il y a cet enfant plutôt en instabilité, en insécurité affective, qui l'amène à nous demander de l'attention: «Occupe-toi de moi, toi, ma mère a pas le temps de m'en donner tout le temps. Mon père est pas là, il est parti avec une autre madame», comme les enfants nous disent. Alors, l'enfant nous occupe pendant la journée. Il demande constamment. Puis, souvent, ce sont des enfants très intelligents, qui réussissent très bien à l'école, souvent plus doués que les autres. Mais, par contre, qui nous dérangent plus puis nous demandent plus qu'un enfant qui est en difficulté d'apprentissage grave.
>
> (Une enseignante)

D'autres enfants présentent des «problèmes» au niveau du comportement qui n'altèrent pas nécessairement leur rendement scolaire, mais qui sont interprétés comme l'indice que quelque chose se passe dans la vie de l'enfant.

> Question: Des problèmes de santé?
> Réponse: Pas réellement ça, dans le fond, il en a pas. Il est mal dans sa peau, il sait qu'il se passe quelque chose chez eux. Il voudrait être à la maison pour voir tout ça. Tu sais, il est insécure, bien insécure, il va se trouver toutes sortes de petits bobos pour dire, «j'veux m'en aller chez nous, j'veux aller avec mon père, j'veux aller avec ma mère».
>
> (Une secrétaire)

Que l'impact soit perçu comme une manifestation physique ou psychique, le comportement en classe de certains de ces élèves est souvent plus exigeant. Plusieurs enseignantes nous ont confié que les enfants de familles séparées ou reconstituées étaient plus indisciplinés et turbulents que la moyenne. Selon le témoignage d'un professionnel, le comportement des enfants, agressifs ou tristes, s'explique souvent par la culpabilité qu'ils ressentent face à la séparation des parents:

> Bien en général, je remarque beaucoup d'agressivité. En général, c'est un petit peu ce qui va ressortir. Beaucoup d'éléments de réactions, soit d'hostilité, d'agressivité. Moi c'est ça que je remarque le plus, ce que l'on appelle des éléments réactionnels [...]. Souvent c'est [la transition familiale] très mal expliqué aux enfants. Après ça, bon, souvent l'agressivité et souvent de la culpabilité. Il y a des enfants qui se culpabilisent, pensent que c'est eux la source des difficultés. Parce que très souvent, parce que les parents se sont séparés, on peut pas dire que ça allait bien. On peut supposer qu'il y a déjà eu des disputes entre

> les parents. L'enfant en a peut-être déjà été témoin. Donc, il peut arriver qu'avant une séparation, un enfant ait déjà des problèmes de comportement à l'école et que ça va pas et quand il y a séparation, très souvent les enfants peuvent penser: «Je suis la cause de la séparation.» Ça, ça arrive à plusieurs reprises. Donc la culpabilité par rapport à ça, l'agressivité [...].
>
> L'agressivité est très diffuse. [...], je dis diffus parce que l'enfant sent une perte. Souvent, il y a une réaction agressive face à l'entourage en disant... «Moi, la société, ça vaut rien.» Bon, les plus vieux vont vouloir même s'attaquer au système. Les plus jeunes, eux autres, ça va être une agressivité souvent contre les pairs [je parle des autres élèves de la classe] ou très souvent contre l'adulte, en faisant pas confiance aux adultes. En même temps, il y a comme une méfiance qui s'installe tranquillement chez les enfants. Il y a des enfants qui sont méfiants par rapport aux figures parentales en disant: «Il m'a laissé, il est parti sans me dire pourquoi, je fais plus trop confiance aux adultes.» Y en a d'autres qui réagissent comme ça aussi. Y en a d'autres qui se ferment complètement aussi comme dans un genre de mutisme.
>
> (Un professionnel)

Si les transitions familiales reliées à la rupture ou au remariage des parents ont des répercussions négatives sur les comportements scolaires de l'enfant, en est-il autrement du travail des mères? L'étude préliminaire a recueilli moins de réactions sur l'impact du travail des mères. Les intervenantes s'accordent à dire que le travail des mères peut parfois jouer négativement sur la disponiblité de ces dernières en termes d'encadrement. Et quand l'autorité parentale (de la mère) s'exerce moins, cela se traduit en absences non contrôlées, retards des enfants à l'école:

> Et les parents, les soirs, sont peut-être moins enclins à imposer une certaine discipline, ils étirent les heures. Ce sont des enfants qui s'endorment souvent le matin. Probablement que la mère arrive à 6 heures et demie, doit donner les bains, alors l'enfant se couche peut-être à 9 heures. L'heure du souper est retardée, l'heure du coucher est retardée. Ils sont peut-être moins encadrés à la maison parce que les parents veulent pas intervenir, parce qu'ils sont fatigués aussi...
>
> (Une enseignante)

* * *

> Tu veux rejoindre le parent vite, vite, t'es pas capable. Ou, supposons, la mère travaille et l'enfant n'est pas arrivé à l'école. Tu penses que c'est peut-être un cas d'école buissonnière. Mais pas capable de rejoindre le parent. L'enfant souvent va en profiter: «Maman est pas là, aujourd'hui je vais essayer de faire l'école buissonnière, elle s'en rendra pas compte, elle est pas à la maison.» Ça, t'en as comme ça au niveau des plus âgés par exemple. Ou l'enfant va dire «après-midi, ça me tente pas d'aller à l'école, je vais rester chez nous, personne va s'en apercevoir». Mais tu viens que tu t'en aperçois tout le temps. C'est des cas comme ça. Souvent, c'est des parents qui sont difficiles à rejoindre.
>
> (Une secrétaire)

3.2. Des répercussions nulles ou positives

Bien qu'on ait surtout déploré l'impact négatif des réorganisations familiales, des intervenantes ont reconnu qu'en certains cas, les séparations, divorces et réorganisations familiales ont des effets à peu près nuls.

> Moi, ce qui me renverse assez souvent, c'est de voir les enfants traverser ça sans trop de problèmes, malgré tout ce qui arrive. Il semble pas que ça les affecte tant que ça. Ils restent

> épanouis, ils ont un nouveau père, un nouvel ami de maman, non, ça l'air tout naturel, les résultats baissent pas.
>
> (Une professionnelle)

et

> On observe aussi des enfants qui vivent des séparations et qui ont pas l'air de réagir plus qu'il faut, non plus.
>
> (Une professionnelle)

D'autres intervenants reconnaissent volontiers que dans certaines familles traditionnelles dont les parents ont des rapports conflictuels et même violents, les enfants vivent aussi des problèmes de comportement et de rendement scolaires. Quand de tels parents se séparent, cela constitue souvent un geste dont les conséquences seront positives pour l'enfant.

> [...] À partir du moment où le père est sorti de la famille, parce que c'est un père violent, alcoolique, ainsi de suite, la situation familiale a été chambardée un petit peu, mais on a vu des résultats chez l'enfant. L'enfant avait doublé, il avait fait une classe maternelle, on lui avait fait refaire sa classe de maternelle parce que la situation était pas propice à entreprendre une 1re année. Au courant de la première année, le père a décidé de vider la cabane, puis de partir. Dès ce moment-là, chez cet enfant-là, on a vu un gros changement. C'a été comme du beurre, comme un charme. Il y a eu une plainte portée à la DPJ que le père était violent envers l'enfant et on savait qu'il l'était envers la mère [...]. Et, à partir du moment où le père est sorti de la maison, l'enfant s'est détendu, a relaxé. Ça fait 2 ans que l'enfant est en classe, il est en 2e année, puis ça va très bien. [...] On peut en voir, occasionnellement, des effets bénéfiques, parce que l'enfant qui voit son père frapper sa mère de façon régulière quand il revient d'une brosse; ou un enfant qui entend la chicane quand le père rentre à 2 heures du matin, il peut pas être attentif sur

> les bancs d'école le lendemain. Quand la situation se replace, souvent chez l'enfant ça va se replacer.
>
> (Un directeur)

* * *

> [...] Si le climat, avant qu'on parle de séparation même, dans la famille, si ça va pas bien à la maison, ça peut avoir un impact sur le rendement du jeune ou encore sur son comportement, sa façon d'être. Mais si le parent se sépare, ça peut leur donner une délivrance [...]. Si le père est alcoolique et qu'il devient violent à ce moment-là, ça peut donner une délivrance. Ou encore, si c'est des problèmes d'inceste ou des choses du genre, ça peut devenir une délivrance aussi.
>
> (Un directeur)

Quelle que soit la situation familiale, toutes les intervenantes sont d'accord sur un point, à savoir que les enfants sont, aujourd'hui et de façon générale, beaucoup plus autonomes et débrouillards que par le passé. Ce constat général semble s'appliquer encore plus aux enfants ayant vécu des changements familiaux quels qu'ils soient. Certaines intervenantes vont toutefois déplorer le fait que les demandes qui pèsent sur les enfants sont trop grandes, comme cette directrice d'école:

> Pour moi, le parent monoparental, séparé ou autre demande énormément d'autonomie à son enfant. D'après moi, c'est même exagéré pour l'âge des enfants, pour un six ans par exemple. Ça, ça peut avoir des effets négatifs, cette trop grande autonomie qu'on demande à l'enfant: d'apporter les bagages, de ne pas oublier le soir qu'il doit retourner chez sa mère, que tel autre soir, c'est la grand-mère qui vient le chercher et puis un autre soir c'est la mère. Moi, je dis que c'est énorme [...].
>
> (Une directrice)

Mais, dans la pratique, on constate que les enfants participent plus à la vie domestique, qu'ils sont plus débrouillards et, quelquefois, on prétend que les résultats scolaires sont meilleurs. À cet effet, voici le témoignage de cette mère qui siège au comité de parent et qui compare à sa fille les enfants dont la mère travaille et va à la garderie.

> Moi, c'est complètement le contraire, parce que ma fille n'a jamais été dans une garderie, s'est jamais fait garder, puis si je me mets avec les autres enfants qui étaient en maternelle, dans une autre école l'an passé, je trouvais que la mienne était diminuée, comparée aux autres, de pas avoir été dans les garderies, dans les prématernelles. Les autres enfants se débrouillaient beaucoup mieux, puis ça fonçait dans la vie [...]. Dans ce milieu-là, moi je voyais que les enfants étaient beaucoup plus débrouillards justement. Puis il y avait beaucoup plus de choses qu'ils apprenaient, comme le rapport avec les autres. C'est des enfants quand même qui s'adaptent bien puis qui foncent dans la vie. Bon, ils sont habitués de pas avoir maman en arrière, ils lui tiennent pas la jupe. Ils savent où ils s'en vont [...]. Je trouve qu'ils se débrouillent mieux en fait de scolarité aussi. C'est des enfants qui ont de meilleures notes.
>
> (Un parent)

Ce que l'on remarque aussi, c'est que ces enfants arrivent, dans une certaine mesure, à se suffire à eux-mêmes. On rapporte que ceux-ci

> vont faire les repas, qu'ils sont plus matures, capables de prendre de petites responsabilités comme ramasser la chambre, etc.
>
> (Une enseignante)

Les effets positifs de ces nouvelles situations familiales se remarquent aussi au plan psychologique et économique, d'une part, pour la mère qui travaille

et, d'autre part, pour l'enfant, comme le soulignent ces deux personnes qui travaillent en milieu populaire:

> Parce qu'en tout cas, il y a des femmes qu'à un moment donné, moi, je rencontrais et que je suivais et qui étaient bien déprimées. Elles se trouvaient prises à la maison toutes seules avec leurs enfants, et avaient comme pas de motivation et pas beaucoup d'espoir de s'en sortir. Puis, à un moment donné, elles ont pris des cours et se sont trouvé du travail. Pour eux autres, c'était une façon de se valoriser et de se reprendre en main. C'est des femmes qui ont organisé leur retour au travail, qui faisaient des démarches pour la garderie en milieu scolaire [...] elles étaient comme plus valorisées, comme mieux dans leur peau, plus satisfaites de ce qu'elles faisaient. Quelque part, l'enfant en bénéficiait aussi parce qu'elles étaient plus positives dans l'ensemble. En tout cas, pour le jeune, c'était positif.
>
> (Une professionnelle)

* * *

> Je pense que le travail des mères c'est pas quelque chose qui vient défaire, désorganiser. Non, en général, les enfants me parlent de leur mère qui travaille à telle place. Pour eux, c'est bien important [...]. Moi, l'année dernière, j'ai rencontré une mère qui a décidé de retourner aux études. Ça, ça a eu des effets bénéfiques sur l'enfant. La mère avait aussi des devoirs à faire le soir et disait: «On va faire nos devoirs ensemble.» Ça, ça a été motivant pour l'enfant: «Maman fait ses devoirs. Tout le monde fait ses devoirs le soir maintenant» [...].
>
> (Un professionnel)

3.3. Des répercussions toujours variables

Jusqu'ici nous avons présenté les résultats qui tendent à suggérer l'univocité et la convergence des comportements et rendements scolaires dans un sens négatif ou positif. Toutefois, et c'est peut-être cela le plus important, notre enquête montre d'importantes différences dans les comportements et les rendements scolaires d'enfants qui se trouvent dans une même situation de changement familial. On doit constater d'abord que tous les enfants ne vivent pas tous de la même manière de telles transitions. L'impact en termes quantitatif et qualitatif n'est donc pas le même pour tous les enfants. De plus, il faut ajouter que, pour plusieurs élèves, l'impact des changements familiaux semble s'atténuer avec le temps.

3.3.1. Des variations considérables selon les enfants

Tous les enfants ne réagissent pas de la même manière à la séparation, au divorce ou au remariage de leur parent. Plusieurs intervenantes s'accordent même à dire que certains ne réagissent pas du tout:

> [...] par rapport au fonctionnement scolaire, certains sont touchés davantage, d'autres le sont moins et d'autres, pas du tout. On a toute une variété de réactions [...]. Mais on peut pas toujours faire le lien direct entre la situation familiale et les problèmes des enfants, [...] et il y a vraiment diverses causes qui t'amènent à dysfonctionner sur le plan scolaire.
>
> (Une professionnelle)

La direction d'une école de région abonde dans le même sens:

> Tantôt je disais des familles monoparentales, que j'en avais peut-être 30% mais, 30%, je ne pense pas que ce soit irréaliste. Parmi le 30%, c'est pas tous des cas-problèmes pour autant [...].
>
> (Un directeur)

Par ailleurs, il serait peut-être abusif d'associer automatiquement un enfant agressif, perturbé, indiscipliné ou qui a des difficultés d'apprentissage à une situation de changement familial telle que nous les avons définies. Comme nous le fait remarquer une enseignante:

> Il y a toujours eu des enfants agressifs, même dans les familles très unies. Nous, on a tendance à reporter ça sur le dos des familles reconstituées, mais ce n'est pas nécessairement le cas. Plusieurs enfants, qui sont très équilibrés et qui sont très bien dans leur peau, vivent dans des familles reconstituées ou monoparentales. Ils sont très éveillés.
>
> (Une enseignante)

La même nuance doit être faite quant aux répercussions possibles du travail des mères sur le rendement et le comportement scolaire des enfants. La psychologue et la travailleuse sociale, qui ne rencontrent que des enfants en difficulté, évaluent, selon leur propre expérience, que le travail des mères ne constitue pas un facteur aussi déterminant qu'on le suppose généralement et, cela, quels que soient les milieux. Voici deux témoignages, le premier provenant d'une professionnelle qui travaille dans une école implantée dans un milieu aisé et le

second, d'une professionnelle affectée à une école d'un milieu plutôt défavorisé.

> Donc, je ne peux pas faire de lien et dire parce que la mère est à la maison, c'est meilleur pour l'enfant ou parce qu'elle travaille, l'enfant va avoir des problèmes. Ça dépend des personnes. On peut pas faire de lien comme ça [...]. Et il y a des mères qui travaillent à l'extérieur et qui n'ont pas d'habiletés, qui n'ont pas de ressources pour s'occuper des enfants et qui préfèrent que d'autres le fassent. Ça arrive aussi, ça. Il y en a qui arrivent à tout combiner ça, probablement au prix d'une grande fatigue par moments. Mais non, le travail à l'extérieur [de la mère] ne m'apparait pas incompatible avec la réussite scolaire de l'enfant.
>
> (Une professionnelle)

* * *

> [...] Ceux dont la mère est au travail, habituellement, c'est assez bien organisé [...]. Moi je fais pas le lien, dans les cas auxquels je pense, entre le travail de la mère et les problèmes de l'enfant [...]. Il y avait des familles dont les parents travaillaient, où il y avait des problèmes, mais c'était pas le travail qui en était la cause.
>
> (Une professionnelle)

Selon plusieurs intervenantes, il devient donc pernicieux de généraliser, comme on a souvent tendance à le faire, et d'imputer des rendements scolaires plus bas et des comportements perturbants à des changements familiaux tels le divorce ou l'emploi maternel.

3.3.2. Les effets du temps qui passe

Jusqu'ici nous avons insisté sur le fait qu'on percevait des différences quant à la façon dont chaque enfant pouvait vivre les réorganisations familiales. Des intervenantes ont également fait remarquer que toutes les répercussions des changements familiaux doivent être relativisées en fonction de la durée. En effet, pour plusieurs élèves, ces répercussions semblent s'atténuer avec le temps; de façon générale, les intervenantes parlent des effets à court et à long terme ou, encore, d'adaptation aux situations.

> Au moment où a lieu le divorce, la séparation, on sent que l'enfant a une période d'instabilité, qu'il est plus agité, qu'il oublie des choses, qu'il ne sait pas trop bien, qu'il est désorienté [...]. Lorsque la période de l'adaptation au divorce est arrivée, quand l'instabilité est passée, que les choses sont réglées [peut-être un an, deux ans], on dirait qu'après, l'enfant, ça va relativement bien. On ne pourrait pas le distinguer d'un autre enfant qui vient d'une famille plus stable [...].
>
> (Une enseignante)

Le processus semblerait être aussi le même dans les cas où la mère se trouve sur le marché du travail. Ici, une fois passé le choc initial, il faut compter une période d'adaptation, de transition, mais beaucoup moins longue. C'est le point de vue d'une enseignante:

> [...] je m'en suis aperçue par le changement de comportement. Il est devenu plus agité, il sautait, [...]. C'a duré à peu près 2 semaines. Ce que j'ai fait, moi, au tout début, quand je me suis aperçue du changement, j'ai appelé la mère pour lui demander s'il y avait de quoi de

> spécial qui se passait. Elle a dit: «Bien, je viens de recommencer à travailler.» Alors, on suivait ça à deux, on se donnait des nouvelles [...]. Puis, ça s'est replacé [...].
>
> (Une enseignante)

En bref, notre enquête montre que des intervenantes observent d'importantes variations dans les comportements et rendements scolaires d'enfants qui se trouvent dans une situation de réorganisation familiale. Là-dessus, les personnes interrogées ne se contentent pas de livrer leurs observations, elles donnent souvent une interprétation des phénomènes observés. C'est ce que nous allons maintenant examiner.

3.4. Interprétations des intervenantes quant aux facteurs déterminants et aggravants

L'analyse du corpus d'entrevues révèle que, selon les intervenantes, plusieurs facteurs peuvent influencer positivement ou négativement le rendement et le comportement scolaire des enfants. Au nombre de ceux qui sont relevés, il faut citer des caractéristiques individuelles des enfants, c'est-à-dire l'âge et le sexe; la situation familiale, c'est-à-dire le climat qui domine les relations entre les parents et les relations entre parents et enfants, ou encore les arrangements en ce qui concerne la garde; le fardeau spécifique que doit supporter le parent gardien en rapport aux ressources qu'il peut mobiliser et à ses compétences parentales. Finalement, on ne peut passer sous silence l'impact de la situation économique de

<u>la mère</u> qui, bien souvent, joue de façon déterminante sur la situation familiale.

3.4.1. <u>Les caractéristiques individuelles de l'enfant</u>

Les variables reliées à l'âge, au sexe et à certaines dispositions psychologiques des enfants ont été évoquées à de multiples reprises par les personnes que nous avons rencontrées.

Les intervenantes qui travaillent avec des «cas-problèmes» nous ont confié qu'elles avaient remarqué que les enfants réagissaient différemment selon qu'ils étaient plus jeunes ou plus vieux. Évidemment, leur réaction va varier aussi en fonction d'autres éléments, mais si nous isolons la variable de l'âge, on peut remarquer des différences dans les comportements et les rendements scolaires. Ainsi, une professionnelle faisait remarquer:

> Disons que ça dépend un peu des âges. Au niveau du premier cycle chez les plus jeunes, quand une situation est récente, que l'enfant vient de la vivre il y a à peine quelques mois, ça se présente beaucoup comme des difficultés d'attention, d'écoute. On le sent perdu, le professeur doit aller le chercher pour le faire investir ou le ramener à l'écoute [...]. Au deuxième cycle, ils sont un petit peu plus objectifs dans la lecture de la situation, bien que pas moins touchés [...]. Ils vont être capables de mieux rationaliser les choses [...]. On les voit plus se raisonner au deuxième cycle.
>
> (Une professionnelle)

Une enseignante affirme, d'après son expérience, que les plus jeunes sembleraient être plus affectés par les changements familiaux:

> Ce que je remarque, c'est qu'avec les petits, ça se vit beaucoup plus difficilement qu'avec les plus grands. Les petits de la maternelle quand j'avais eu une classe ici, c'était vraiment différent qu'avec une 3e année, comme j'ai là. [...] C'est beaucoup plus négatif, petit comme ça, que pour les plus vieux. Les plus vieux, ils s'en sortent bien, mais pas les plus jeunes. L'enfant arrive à la maternelle, il n'a pas beaucoup d'amis, c'est encore une période individuelle.
>
> (Une enseignante)

Outre l'âge, le clivage des comportements selon le sexe de l'élève semble faire un certain consensus parmi les intervenantes du milieu scolaire. Les petites filles réagiraient différemment des petits garçons aux changements familiaux reliés à la mobilité conjugale des parents. Les premières auraient tendance à être plus renfermées et tristes alors que les garçons développeraient des comportements plus agressifs. Par exemple, une bonne majorité des personnes interrogées tiennent des propos similaires à ceux-ci:

> En général, ce qu'on va remarquer c'est que les garçons vont d'abord beaucoup plus réagir en hostilité, ou en agressivité. Ils vont davantage prendre une tangente comme ça, sans vouloir dire qu'ils se sentent coupables. Ça se peut bien qu'ils se sentent très coupables, mais la réaction apparente, c'est souvent de l'agressivité. Chez la fille, ... ça semble être moins agressif. Je dirais juste ça... je dirais pas de mutisme mais des filles qui vont peut-être plus s'investir tranquillement, sans s'opposer trop trop.
>
> (Un professionnel)

Cette tendance à la différenciation des comportements selon le sexe de l'enfant est aussi corroborée par des enseignantes. En effet, lorsqu'on demande si elles ont observé des différences dans les comportements des garçons et des filles, elles nous répondent:

> Les garçons vivent ça de façon plus agressive. D'après ce que je peux en voir, le seuil de tolérance est moins élevé chez les garçons face aux frustrations. Émotivement, il faut définitivement que ça sorte. Les filles vont être plus tristes ou elles décrochent plus du travail scolaire. Comme si elles se retiraient un petit peu du monde, alors que les garçons, au contraire, tolèreront pas les frustrations et vont réagir agressivement.
>
> (Une enseignante)

* * *

> La fille va peut-être être plus portée à se renfermer sur elle-même, tandis que le garçon, ça va être peut-être plus au niveau agressivité, plus agité.
>
> (Une enseignante)

Ici, on peut se demander si le sexage des comportements ne correspond pas aux attentes stéréotypées de la société des adultes et aux demandes de l'entourage de se conformer, à l'école, à l'image d'un petit garçon et d'une petite fille. Des professionnelles ont une perception moins tranchée des différences de comportement selon le sexe des enfants:

> Il me semble que les filles que j'ai connues passaient un petit peu mieux à travers. Elles vont verbaliser plus facilement, mais il y a des petits hommes qui vont verbaliser aussi, c'est pas si tranché que ça. Il y a des garçons qui vont devenir tristes et apathiques, d'autres vont déborder d'énergie ou être un peu plus agressifs, mais pas nécessairement. Ça

> n'apparait pas aussi tranché que ça dans la réalité que, moi, je connais.
>
> (Une professionnelle)

* * *

> Bon, en général, je vois plus de garçons que de filles. Les problèmes de langage sont plus souvent chez les garçons. Non, j'ai des filles avec des comportements agressifs, d'autres avec des comportements de retrait, mais est-ce qu'il y a plus de retrait chez la fille que chez le garçon? Je ne le sais pas parce que j'ai vu aussi des garçons faire des sortes de dépression, et puis avoir besoin d'être suivis en psychologie...
>
> (Une professionnelle)

Il en est autrement du travail des mères qui suscite peu de commentaires:

> Non, je ne trouve pas de différence entre la fille ou le garçon quand la mère travaille. Non, je trouve que c'est à peu près pareil pour ça.
>
> (Une secrétaire)

Parmi les variables à caractère plutôt individuel, les personnes que nous avons rencontrées ont dit à de multiples reprises que l'histoire de vie de chaque enfant devait aussi être prise en considération. Par exemple, on a avancé qu'un enfant qui va à la garderie depuis plusieurs années risque d'être moins affecté par les changements de situation familiale que d'autres.

3.4.2. La situation familiale: les rapports entre conjoints et ex-conjoints

La notion de la situation familiale réfère souvent au climat conflictuel ou de bonne entente qui domine les relations entre les deux parents et entre parents et enfants. Est aussi considéré le type d'arrangement de garde. Ces éléments nous apparaissent importants puisqu'ils ont été évoqués à de multiples reprises par les personnes que nous avons rencontrées.

Il faut reconnaitre que la dynamique des relations entre les conjoints et ex-conjoints a une influence certaine et puut jouer positivement, négativement ou de façon nulle sur les comportements et rendements de l'enfant. De plus, il faut admettre que l'impact de cette variable peut s'échelonner dans le temps, et qu'il ne se limite pas au seul moment du divorce ou de la séparation. Bien souvent, un «climat pourri ou de violence» est antérieur à la décision de rompre une alliance et, ce qui est plus dramatique, peut noircir les relations entre les ex-conjoints bien au-delà de la séparation légale.

Comme le fait remarquer une intervenante, «c'est mieux une séparation claire qu'une situation pas claire» (une professionnelle). Cette phrase, un peu cliché, est grosse de sens; quand, dans une famille, règne la discorde ou la violence, cela aura des répercussions considérables sur le rendement et le comportement scolaires de l'enfant. Dans de telles situations, la séparation des parents constitue

souvent un geste dont les conséquences peuvent être positives.

Toutefois, la séparation des conjoints n'implique pas nécessairement une amélioration des relations entre les ex-partenaires et ne se traduit donc pas automatiquement par un impact positif sur le vécu scolaire des enfants. En fait, lorsque, après une séparation, la situation entre les deux adultes demeure problématique, les conflits et les frictions entre les parents, peut-être plus que la séparation elle-même, peuvent avoir des effets très négatifs sur l'enfant. Même après la séparation, la perception et la relation que l'enfant entretient avec chacun des parents sont donc déterminantes. C'est ce que des professionnelles saisissent bien:

> Quand la situation entre les deux adultes demeure problématique, c'est plus long à récupérer pour le jeune. Quand il y a encore du tiraillement ou des allusions ou quand un des deux adultes surveille de près le compagnonnage de l'autre, ça crée encore quelques frictions. Par le biais de l'enfant, c'est plus dur, le jeune a plus de difficultés à récupérer parce qu'il est parfois utilisé comme porte-parole, intermédiaire, c'est pas toujours très agréable à vivre.
>
> (Une professionnelle)

* * *

> Il y a quelques cas qui me viennent en tête où c'était clair qu'il y avait une opposition à l'adulte aussi. Dans ce cas-là précisément, c'est que la mère était partie de la maison et le père l'avait mal pris, même si ça allait pas. Et le père avait beaucoup dévalorisé la mère. Il avait beaucoup parlé contre elle, que sa mère était bien épouvantable [...]. On dirait que le jeune avait une agressivité envers les femmes à cause de cette situation-

> là. Ça, ça se reproduit au niveau de l'école parce que son professeur, c'était une femme.
> (Une professionnelle)

Ces témoignages nous indiquent qu'il faut considérer le climat familial et les relations entre les conjoints avant, pendant et après la séparation comme des éléments faisant partie intégrante du processus que constituent les changements familiaux.

3.4.3. La situation familiale: les relations entre l'enfant et ses parents

Plusieurs intervenants nous ont parlé de l'importance de la situation familiale du parent gardien. En effet, la majeure partie des observations et des commentaires concerne la situation de la mère. Les commentaires sur la situation du père sont moins fréquents. On peut interpréter cette disparité dans le sens qu'elle refléterait la réalité sociale et juridique où ce sont majoritairement les mères qui se sont vu attribuer la responsabilité de la garde des enfants.

Mais que l'on parle des pères ou des mères, le facteur que soulèvent les intervenantes et qui semble influencer le rendement et le comportement scolaires concerne «la capacité des parents de s'organiser, d'encadrer et de s'impliquer par rapport au jeune» (une professionnelle). Toutefois, même si les deux parents font face à un problème similaire, les intervenantes perçoivent et interprètent la situation dif-

féremment selon qu'elles parlent du père ou de la mère.

3.4.3.1. Une faible compétence parentale des pères

Lorsqu'il est question de la capacité du père d'organiser, d'encadrer, de s'impliquer, les intervenantes soulignent que la faible compétence parentale du père constitue l'élément majeur pouvant influer sur le rendement et le comportement scolaire de l'enfant. Comme nous l'explique cette enseignante, les pères, même lorsqu'ils ont la garde, seraient moins responsables:

> [À propos de] la famille dont on parlait tantôt, la petite fille m'est arrivée l'an passé avec sa carte d'assurance-maladie entre les mains. Elle avait une double-otite, elle pleurait, puis c'est pas une petite plaignarde... Son père me l'avait envoyée comme ça le matin [...].
>
> (Une enseignante)

Le problème se pose aussi lorsque les deux parents se retrouvent sur le marché du travail. En fait, c'est toute la question du partage des tâches et des responsabilités familiales entre les deux conjoints qui influencerait positivement ou négativement le vécu scolaire des élèves, comme ces témoignages le démontrent:

> Je vois plusieurs parents qui travaillent. Le complexe de culpabilité est très fort chez les mères. Pas chez les pères, [...] mais, le père, il prend peut-être pas sa responsabilité. On dirait que nous-mêmes en tant que femmes, on trouve ça grave, parce qu'il faut à un moment donné prendre conscience de ça et se dire: pourquoi on accuserait les mères?

> Sur le rendement scolaire, il y a des mères qui nous disent: «Moi j'ai commencé à travailler, je m'en occupe moins, c'est son père qui s'en occupe.» Puis je vous dis que ça paraît [...] en pire, parce que le père, il n'est pas habitué à ça. L'enfant va lui en passer, comprends-tu.
>
> (Une enseignante)

Les intervenantes ont plus à dire sur les rapports entre les enfants et leur mère, cette dernière étant généralement plus présente dans l'éducation des enfants.

3.4.3.2. Des mères «dépassées» et parfois déprimées

Comme nous l'avons remarqué plus haut, au nombre des facteurs cités par les personnes interrogées, la capacité des parents d'organiser et d'encadrer les jeunes constitue un élément important du processus des changements familiaux. À ce chapitre, il semblerait que les intervenantes perçoivent le caractère parfois dramatique de la situation des mères. Selon certaines, les répercussions des transitions familiales seraient en grande partie reliées au fait que les mères qui se retrouvent dans ces situations arrivent difficilement à imposer leur autorité, à exercer un contrôle et/ou à encadrer adéquatement leurs enfants.

> Moi je pense que le plus gros de l'impact, c'est quand des femmes sont monoparentales et sont dépassées par l'ampleur des responsabilités. Responsabilités des devoirs, même si elles ne sont pas sur le marché du travail [...]. Le soir, pour les leçons et les devoirs, la mère fait des efforts. Mais il y a en plus

> les heures de sommeil qu'elles sont plus capables de contrôler, à cause de la télévision, des Nintendo. Mais je pense que le premier impact que moi, je vois, c'est que les femmes sont dépassées [...].
>
> (Une enseignante)

On attribue les difficultés de rendement à une situation familiale où la discipline est relâchée:

> On dirait que c'est un enfant qui est continuellement fatigué. Alors, demandez-moi pas à quelle heure il se couche, j'ai l'impression que c'est très tard, beaucoup plus que moi. Puis tout s'enchaîne, il a de la difficulté de concentration, dans l'écriture, dans l'attention à avoir du suivi dans ce qu'il fait. Lui aussi, il est devant la situation de reprendre son année, il est absolument pas capable de passer en 2ᵉ année.
>
> (Une enseignante)

Dépassées, les mères qui sont seules pour élever leurs enfants ou qui travaillent le sont d'autant plus qu'elles n'ont pas de support du conjoint et que la responsabilité de la vie familiale repose entièrement sur leurs épaules, comme nous l'explique cet intervenant.

> C'est que le travail des mères a un impact sur un paquet de choses. Ici, en milieu rural, comme je le vis, c'a un impact sur les heures de coucher, sur les levers très tôt le matin, sur la période du dîner [parce que l'enfant peut pas aller dîner], sur l'horaire de la garderie en arrière de l'école et les devoirs et les leçons à la maison. Et comme le père s'en mêle plus ou moins...
>
> (Un directeur)

Les individus adultes, comme les enfants, se retrouvent donc dans des situations qui les placent dans un état de plus grande vulnérabilité.

> On a des problèmes reliés à la santé mentale des parents [...]. Parce que, des fois, des parents font des dépressions, pas à la tonne, mais dans ces cas-là, c'est plus problématique. Ici, on en a aussi, et cela même si on est dans un milieu assez aisé.
>
> (Une professionnelle)

Ces situations, dans lesquelles les mères surtout se retrouvent, exercent plus de contraintes sur leur existence, et les demandes supplémentaires qui pèsent sur elles comme, par exemple, la double tâche de celles qui travaillent ou la charge de celles qui élèvent seules leurs enfants multiplient les contraintes. Surtout si l'on considère qu'elles arrivent difficilement à mobiliser des ressources (et le conjoint) pouvant leur venir en aide. Ainsi, certaines intervenantes comprennent que la situation économique des parents, mais particulièrement celle des mères seules, jouera favorablement ou défavorablement sur le vécu scolaire des enfants.

3.4.3.3. Et des mères en situation économique précaire

Le passage à une situation monoparentale, c'est reconnu, a des effets considérables sur le statut socio-économique des mères. Lors d'une séparation et d'un divorce, la situation matérielle des femmes se détériore plus, et plus rapidement, que celle des hommes. Et alors:

> Il y a beaucoup de peine, beaucoup de révolte, beaucoup d'agressivité dans tout ça. Les enfants peuvent avoir le sentiment d'être abandonnés, qu'on s'occupera plus d'eux autres. Ça amène bien des bouleversements au niveau de leur façon de vivre. Des enfants qui avaient

> deux parents, où il y avait un revenu qui rentrait, qui étaient habitués à un certain niveau de vie et qui, là, se retrouvent avec une mère toute seule sur le Bien-être. Ça change aussi la routine [...].
>
> (Une professionnelle)

Comme le remarquent plusieurs intervenantes, «les monoparentales, c'est souvent du monde pauvre, ils vivent dans la misère» (une professionnelle). Cette pauvreté touche tous les milieux et toutes les régions. Elle entraine des effets divers qui peuvent freiner le rendement scolaire des enfants, comme l'illustrent ces deux témoignages:

> [...] l'homme est parti, le revenu est parti. Mais ça entraine d'autres problèmes, par exemple la dame qu'on n'arrive pas à rejoindre parce que le téléphone est coupé. C'est certain, le père est plus là, y a plus d'argent qui entre à la maison, y a un appauvrissement de la famille [...].
>
> (Une professionnelle)

* * *

> [...] la pauvreté des familles monoparentales, ça cause beaucup de problèmes aux mères, et c'est surtout les mères ici qu'on voit. Les enfants sont démunis au point qu'ils ne peuvent suivre des cours, ils ne peuvent pas avoir le matériel scolaire, ça prend du temps avant d'avoir ce dont ils ont besoin [...].
>
> (Une secrétaire)

En bref, les répercussions des transitions familiales sur le vécu scolaire des enfants sont aussi reliées à la situation des parents. La compétence parentale des pères, la situation économique et personnelle des mères, les ressources disponibles socialement et la capacité du parent seul à les mobiliser constituent

des facteurs déterminants ou aggravants de la situation des enfants à l'école.

3.5. <u>Des observations particulières selon des milieux et des types d'intervenantes</u>

3.5.1. <u>Le milieu desservi par l'école</u>

Le milieu constitue un élément important de différenciation des répercussions des changements familiaux sur le rendement et le comportement scolaires des enfants. L'analyse des entrevues de l'enquête préliminaire ne nous donne que peu de renseignements permettant de contraster en termes de convergences ou de divergences les répercussions, selon qu'il s'agit d'un milieu urbain ou rural. Quelques indications éparses permettent de dire que la distance résidentielle, c'est-à-dire la distance séparant l'école du domicile de chacun des deux parents pourrait avoir une certaine influence. Dans des situations de garde partagée, par exemple, la distance résidentielle entre le domicile du père et celui de la mère peut poser des problèmes, surtout si l'enfant oublie chez l'un du matériel scolaire alors qu'il demeure chez l'autre parent.

Par ailleurs, on peut déduire des entrevues que le niveau économique d'un milieu, le type et la quantité de ressources qui sont à la disposition d'un ménage ou d'une communauté auraient une influence considérable. En effet, si l'on considère le fait que plusieurs mères de familles monoparentales se trouvent

dans une situation économique précaire, on peut penser qu'un milieu communautaire disposant de ressources diversifiées, telles garderies, centres de femmes et autres groupes d'entraide, offrirait un meilleur support aux familles.

3.5.2. Le point de vue des intervenantes

La position de l'intervenante dans le système scolaire et les conditions objectives de sa tâche sont tout aussi importantes et déterminent souvent la perception des répercussions des transitions familiales sur le vécu scolaire des enfants. Dépendamment de leur position, les intervenantes auraient une vision particulière de la réalité.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les enseignantes sont quotidiennement en contact avec des enfants qui ont chacun une histoire et une personnalité propres. Quand des élèves ont des comportements «dysfonctionnels», les enseignantes ne peuvent s'en occuper de façon exclusive. Ils doivent continuer à voir à l'ensemble des élèves. C'est pourquoi des comportements comme l'indiscipline, l'agitation ou l'agressivité «dérangent» non seulement l'enseignante mais toute la classe. Contrairement à la Direction et au personnel professionnel, qui voient surtout les cas difficiles, les enseignantes sont en contact avec tous les enfants. Elles sont donc mieux à même de juger de l'ensemble des répercussions des transitions familiales sur les élèves, qu'elles soient positives, nulles ou néga-

tives. Cependant, il faut bien noter que les enseignantes ne sont pas toujours mises au courant du fait que des changements sont en cours dans la famille d'un enfant; elles sont plus à même de le deviner quand l'enfant en subit un impact négatif.

La Direction a une vision plus distanciée des choses, et qui se remarque par la manière de dépeindre la situation de façon moins dramatique. On peut concevoir que la position d'autorité et de responsabilité que doit incarner socialement la Direction induit peut-être une tendance à dédramatiser, du moins à relativiser les choses. En fait, c'est toute l'image de son école que le directeur ou la directrice projette dans son discours.

Les professionnelles, orthopédagogue, psychologue, travailleuse sociale, infirmière, ont une perception plus «étroite» de la situation, parce que leur tâche dans le système les met en contact principalement avec les «cas à problèmes». Il semblerait que leur perception soit plus centrée sur ces seuls cas. D'ailleurs, elles semblent être conscientes de cette vue particulière et nous ont mis en garde de bien préciser la relativité de leur point de vue.

Les secrétaires ont pour leur part une perception plus aiguë des problèmes techniques et organisationnels. Ce sont ces intervenantes qui sont le plus souvent associées aux problèmes de coordination, d'horaire et de communication avec les parents, de présence et d'absence des enfants.

Les parents du comité d'école - en majorité des mères - ont une vision souvent plus anecdotique et plus descriptive des cas, ce qui permet de suivre les histoires de vie des familles d'une façon plus globale. Parce qu'elles sont apparentées, voisines, amies et souvent confidentes des autres mères, ces femmes ont acquis des connaissances plus détaillées de la vie de chacun et de la dynamique interne des familles. Les parents qui vivent dans une famille de type traditionnel se sont parfois montrés impatientés de la place que prennent, à l'école, les problèmes des enfants, qu'ils soient reliés ou pas à la vie familiale.

4. LES MODES D'INTERVENTION DES RESPONSABLES SCOLAIRES AUPRÈS DES ÉLÈVES

Ce chapitre a pour but de présenter les modes d'intervention auprès des élèves, tels que décrits par les personnes interrogées. Il importe de préciser que les interventions dont il sera question dans ce chapitre concerneront les réorganisations familiales suscitées par la mobilité conjugale des parents, qu'il s'agisse de séparation, divorce ou reconstitution familiale; les interventions concernant le travail des mères ne furent presque jamais évoquées.

Lorsqu'on parle d'intervention auprès des élèves vivant des réorganisations familiales, la tendance serait de penser immédiatement à des interventions «lourdes», à caractère thérapeutique. Or, tous les enfants soumis à ces transitions n'ont pas besoin d'une «aide clinique». De plus, l'enquête montre clairement qu'une bonne partie des interventions auprès des élèves qui manifestent un besoin d'aide ne sont pas de ce type. En effet, les responsables scolaires considèrent une variété d'interventions dont la nature est moins «spectaculaire» d'une part, et qui, d'autre part, ne s'adresse pas seulement directement aux enfants mais aussi aux parents d'élèves.

On ne peut comprendre la situation des intervenantes scolaires confrontées aux changements familiaux sans faire le point sur la manière dont ces dernières perçoivent leur tâche et le rôle de l'école. Nous aborderons d'abord ce premier point, puis l'analyse prendra en considération divers aspects des interventions ainsi que l'évaluation de leur utilité par les personnes interrogées. Enfin, nous terminerons en posant

la question suivante à notre matériel d'entrevues: y a-t-il des activités discriminantes ou des attitudes stéréotypées à l'endroit des nouvelles familles?

4.1. L'intervention scolaire: les rôles de l'école et de la famille selon différents milieux et types d'intervenantes

Les intervenantes considèrent important le rôle de soutien qu'elles jouent auprès des enfants. De façon générale, elles considèrent que ce rôle est particulièrement important lorsque l'on parle d'enfants soumis au stress du divorce et qui, en plus, proviennent d'un milieu peu favorisé.

> Cet élève-là, le problème est certainement relié au manque de ressources du milieu familial, de ressources sur le plan intellectuel, sur le plan affectif. C'est un enfant, peut-être pas négligé, mais en tout cas, [...] on a pas eu beaucoup, beaucoup de temps pour lui. En ce sens-là, l'école est venue combler une partie du fossé qui était creusé à la maison et, bon, il évolue cet enfant-là [...].
> (Une professionnelle)

Et puisqu'il s'agit d'un travail auprès d'êtres humains, on peut comprendre que les responsabilités, le rôle, le travail des intervenantes scolaires a quelque chose de particulièrement «prenant». Ce qui ne rend pas les choses faciles, surtout pour les enseignantes, comme le décrit bien une directrice:

> [...] je me rends compte de plus en plus que ce qu'il faudrait aux enseignants, c'est des moyens de s'immuniser. Faire la différence entre être empathique et pratiquement vouloir remplacer ce qu'il [l'élève] n'a pas. J'ai des exemples ici, d'enseignants qui, émotivement, se sont réellement embarqués auprès de l'enfant

> qui vivait de graves situations de comportement. Ces enseignants-là sont brûlés [...]. L'enseignant doit garder ses distances par rapport aux enfants. Ça empêche pas de les aimer. Comme je vous dis, il faut être empathique parce que, s'il y a pas d'empathie envers l'enfant, s'il y a pas un certain degré de compréhension qui passe, ça marche pas. Votre classe est finie là [...]. Mais il faut établir une limite et je me dis qu'il y en a des enfants qui nous arrivent tellement hypothéqués qu'à un moment donné, sans faire exprès, sans s'en rendre compte, on s'embarque émotivement, on veut remplacer le parent, on veut régler ses problèmes, on le prend en pitié.
>
> (Une directrice)

L'emprise de la tâche sur les intervenantes scolaires est d'autant plus grande que la situation familiale de certains enfants ne s'améliore pas avec le temps. Le seul lien de support est souvent l'école dans ces cas. C'est ce qu'exprime un parent à propos de l'enfant d'une voisine.

> [...] pour cet enfant-là, c'est toujours la mère qui s'en occupe et qui a peut-être moins de ressources sur le plan personnel. Il y a eu le départ du père et une situation financière qui est certainement pas très reluisante. Puis, malgré tout [...] on trouve même qu'il s'est épanoui, relativement, à l'école.
>
> (Un parent)

Le travail des intervenantes scolaires comportait historiquement, et comporte toujours, pour plusieurs, une bonne dose de «caring» et de relations dont les caractéristiques sont proches de celles qui s'établissent entre les parents et les enfants: la responsabilité d'êtres vulnérables, une mission éducative et de socialisation. Le travail des intervenantes scolaires est marqué par le fait que les tâches

d'enseignement furent pendant longtemps, et sont encore, du moins au primaire, le domaine presque exclusif des femmes. Tout comme l'éducation et le soin des enfants ont été jusqu'à récemment la responsabilité surtout des mères. Les frontières entre le rôle de l'école et celui de la mère et, par extension, le rôle de la famille, n'en sont que plus floues aux yeux de plusieurs.

Il arrive que bien souvent l'on souhaite ou l'on accuse l'école de se substituer à la famille. Il ressort clairement des entrevues que le débat sur les frontières, les responsabilités et l'exclusivité des rôles respectifs de la famille et de l'école est loin d'être clos. D'ailleurs, les opinions sur cette question divergent beaucoup dans les entrevues. De façon générale, on optera pour un rôle plus ou moins fort de l'école dépendamment du milieu où l'on se situe et de la position que l'on occupe comme intervenante scolaire. Parmi les parents que nous avons interrogés, ceux de milieux plus urbanisés, de classe moyenne ou populaire, considèrent la vocation de l'école dans une perspective plus large, comme le laissent entendre ces deux extraits.

Le premier exprime l'opinion du comité de parent d'un quartier urbain de classe moyenne. Selon eux, l'école doit jouer le rôle de «socialiser» des enfants qui vivent désormais dans une «petite famille»:

> [...] c'est une question de socialisation. C'est une question que les enfants sont seuls, sont deux souvent à la maison et que la socialisation, ce n'est pas seulement de s'asseoir dans une classe et d'apprendre le français et les maths, c'est autre chose que

> ça. Je trouve que l'école a un rôle à jouer. Mettre des enfants ensemble dans une activité autre que l'apprentissage systématique.
>
> [...] Au niveau de la socialisation, des petites familles nucléaires, c'est là que l'école doit entrer en jeu absolument parce que, comparé à nos grandes familles d'antan, la socialisation ce n'est pas du tout la même chose.
>
> (Des parents)

D'autres parents accordent un rôle supplétif à l'école. Mais, cette fois-ci, il s'agit d'une école d'un quartier urbain défavorisé.

> [...] j'ai trouvé ça drôle, mais quand tu t'arrêtes, c'est vrai que si c'est pas l'école qui les amène au théatre ou à toutes les autres places, où vont-ils aller? [...]
>
> J'imagine que le pauvre petit enfant qui sort jamais le samedi puis le dimanche, que c'est important pour lui. Que ça soit pour aller voir le Père Noël ou n'importe quoi, je veux dire, ce petit enfant, il y va pas autrement [...].
>
> C'est que ça donne peut-être la chance à l'enfant de faire une activité que ses parents ne peuvent pas lui offrir. Ça lui donne une activité, à l'enfant.
>
> (Des parents)

À ces attentes des parents face à un rôle supplétif de l'école, les directions d'école mettent certaines limites en affichant une autre perception du partage des rôles entre l'école et la famille. Il faut dire que la Direction est amenée à gérer les ressources, et que ces ressources sont évidemment limitées.

> [...] il y a plusieurs parents qui ont en tête le fait que si l'enfant va à la garderie, ça vient suppléer les parents. Pour moi, la garderie est importante mais, quand l'enfant revient à la maison, il a peut-être besoin de

> s'asseoir puis de parler avec son père puis sa mère de ce qu'il a vécu durant la journée [...]. L'enfant de première année qui revient, qui a sa journée dans le corps, il aime ça se faire bercer encore. Il a besoin d'être câliné, dorloté. Les parents n'ont plus le temps de faire ça avec les enfants.
>
> (Un directeur)

Cette vision des choses est aussi valable en ce qui concerne une autre direction d'école dans un milieu plus diversifié:

> Il ne faudrait pas que les parents s'imaginent que c'est à nous autres [l'école] de faire la supervision ici. Quand on parle de responsabiliser les parents, que les parents doivent conserver leur responsabilité, c'en est un exemple. Ça deviendrait trop facile de dire, bon, il fait ses devoirs à l'école, c'est supervisé à l'école. Alors, le parent, à la limite, ne saurait même pas ce que l'enfant fait à l'école.
>
> (Un directeur)

Bien que notre échantillon soit trop restreint pour avancer des généralisations, nous avons observé des divergences concernant la perception du rôle de l'école selon que l'on se situe dans un milieu rural ou urbain. Les intervenantes des milieux ruraux et des régions plus éloignées des grands centres urbains partagent une opinion assez analogue sur la répartition des rôles entre l'école et la famille. La famille doit conserver ses prérogatives et assumer ses responsabilités face à l'école. C'est donc une conception qui se rapproche de celle exprimée par les directions d'école. Voici l'opinion d'un directeur et d'un parent de ces milieux:

> [...] je pense que les deux [l'école et la famille] ont un rôle dont le départ est le même sujet, l'enfant. On a le même rôle d'éducation,

> et, en plus, l'école a un rôle d'instruction qui, à mes yeux, est bien différent de l'éducation. Et la famille a aussi un rôle plus vaste, d'éveiller l'enfant à des réalités sociales. Tandis que l'école a un rôle plus limité. C'est sûr. On a l'enfant 5 heures par jour, [...] le parent l'a 19 heures sur 24. Normalement, la famille devrait être en mesure de donner beaucoup plus que l'école. [...]
>
> La question des loisirs, ça relève beaucoup plus de la famille que de l'école. Surtout en milieu rural où, à un moment donné, sur 200 enfants, il y en a peut-être 20 qui vont s'inscrire dans une activité. À ce moment-là, l'activité tombe [...]. Nous autres, on peut pas aller les chercher puis les reconduire après. Alors le rôle de l'école, c'est un rôle plus limité que le rôle familial.
>
> (Un directeur)

Opinion partagée par un parent de région:

> [...] de toute façon, moi en tant que parent, je considère que c'est aux parents à se responsabiliser, c'est nous autres qui mettons les enfants au monde. Normalement, on est supposé prendre la responsabilité de l'enfant.
>
> (Un parent)

Toutefois, il ne faudrait pas oublier que la demande plus grande qui pèse sur l'école et les intervenantes n'est pas exclusivement due aux problèmes qui peuvent résulter des changements familiaux. Les personnes interrogées expriment parfois l'idée que l'accroissement de la demande sur l'école est en grande partie dû au fait que l'éducation scolaire implique l'apprentissage d'un ensemble plus large de connaissances et l'acquisition de compétences dans des domaines de plus en plus diversifiés et variés. L'accroissement de la demande d'être-un-individu-en-société-contempo-

raine est bien décrite par cette professionnelle lorsqu'elle expose le «nouveau» rôle de l'école:

> Ce que je constate, c'est que l'école est mandatée pour beaucoup plus de choses qu'avant. Avant, l'école, c'était essentiellement apprendre à lire, à écrire, à compter. C'était ça, son mandat. Maintenant, il y a énormément d'autres choses qui viennent se rajouter à ça: la nutrition, apprendre à bien se nourrir. [...] La semaine de l'environnement, la semaine de la sécurité, la semaine de ci, la semaine de ça, il y a beaucoup de temps d'enseignement qui est grugé par toutes sortes de choses, qui peut-être autrefois étaient données en dehors de l'école. Maintenant c'est devenu, ça a été comme délégué à l'école mais au détriment du temps d'apprentissage des matières, qu'on dit de base. Par contre, ça fait peut-être aussi des enfants qui ont l'esprit plus ouvert et qui connaissent beaucoup plus de choses qu'autrefois.
>
> (Une professionnelle)

C'est aussi l'opinion partagée par cette enseignante:

> Avant, tu n'avais pas les berlingots, tu n'avais pas le rince-bouche, tu n'avais pas ça. Tu n'avais pas les sciences naturelles, tu n'avais pas de sciences techniques, les respirations, l'art dramatique, la relaxation. Nous autres, quand on allait à l'école, on faisait du français et des maths. Aujourd'hui, on en fait plus à côté du français et des maths, puis il faut le faire dans le même temps qu'on le faisait. En plus, les enfants ont beaucoup de parascolaire.
>
> (Une enseignante)

En bref, l'analyse des entrevues montre le dilemme qui frappe l'école et auquel sont confrontées les intervenantes. Le rôle éducatif de l'école place cette institution dans une situation difficile. Tout se passe comme si l'école, en plus de tous les autres défis qu'elle doit relever, devait parer au manque

de services adaptés aux nouvelles réalités sociales et familiales. Ce qui confronte l'école et les intervenants scolaires à la diversification de leur rôle et à la multiplication et leurs tâches. Mais, contrairement à certaines croyances populaires, l'école et ses intervenantes ne remplacent pas la famille et les parents. Tout au plus, l'école peut-elle parfois suppléer au manque de services qui devraient être offerts à la famille par d'autres organismes que l'école. Toutefois, on ne peut nier le fait que la diversité des interventions constitue une source importante de soutien pour les enfants soumis au stress des transitions familiales.

4.2. Nature et destination des interventions

Bien que tous les enfants du divorce n'aient pas à recevoir de soutien, certains enfants auront besoin à un moment ou l'autre, pour une période plus ou moins longue, d'une aide impliquant parfois quelques intervenantes spécialisées. À cet effet, chaque institution et commission scolaire dispose de ressources et de spécialistes: psychologue, psychoéducateur, orthophoniste ou orthopédagogue, travailleur social, infirmière, etc.[1]

L'analyse des entrevues révèle une grande diversité dans les pratiques d'interventions. Elles varient selon la situation familiale, les caractéristiques

[1] On trouve à la fin du chapitre 2 un tableau de l'inventaire des ressources professionnelles dont dispose chaque école visitée.

individuelles des enfants qui y sont impliqués, de même que selon le diagnostic posé et la spécialité professionnelle de l'intervenante. Malgré l'hétérogénéité des pratiques, un principe central semble se dégager. Les modalités d'intervention se caractérisent par leur dynamique, c'est-à-dire que chaque intervention se situe dans un processus qui implique plusieurs acteurs: les enfants, les parents, les enseignants et, parfois, la Direction et les professionnels. Étant donné l'importance qu'accordent les intervenantes à la situation et au climat familial ainsi qu'aux relations conjugales et parentales, le succès de l'intervention auprès des enfants reposerait, à leurs yeux, en grande partie sur l'implication des parents. Aussi, allons-nous examiner l'action des intervenantes auprès des enfants et des parents. Par ailleurs, on verra que cette action s'appuie sur les ressources internes de l'école mais qu'elle fait aussi appel aux ressources de la communauté.

4.2.1. Les interventions auprès des enfants

Les intervenantes considèrent qu'il est important pour les enfants de verbaliser leur problème. De cette façon, «les enfants livrent le contenu émotif qui les empêche de fonctionner» (une professionnelle), en même temps qu'ils informent l'intervenante sur leur situation familiale. Parlant d'un élève qui est suivi, une professionnelle nous décrit une partie de son intervention:

> C'est une grande démotivation face à l'apprentissage scolaire. Il n'a pas le coeur à ça, ni

> la tête, [...] il a besoin d'être supporté pour faire son petit bout de chemin. [...]. L'intervention que je fais a pour but de le faire verbaliser, converser parce que, lui, c'est un enfant très bien articulé, très conscient puis très capable de s'exprimer, de nuancer ses émotions. Je trouve que les jeunes sont bien articulés, [...] ils sont capables de nous livrer un contenu émotif très grand, des choses qui les préoccupent au point de les empêcher de fonctionner. Ils sont en recherche de réseau d'écoute [...] et nous, on est ici pour ça [...].
>
> (Une professionnelle)

Certaines écoles ont le projet de mettre sur pied des rencontres de groupes avec des enfants qui ont vécu un divorce. Ces rencontres doivent permettre aux enfants de mettre en commun leur vécu:

> [...] un groupe où il y aurait une rencontre collective. Ce serait avec l'approbation des parents, bien sûr. Ça, c'est un espèce de petit programme, il y a 10 rencontres qui sont prévues dans ce type de projet qu'on voudrait privilégier. C'est d'amener les enfants, disons, c'est pas un grand nombre [...], disons 6-7-8 enfants ensemble, les amener à s'exprimer sur ce qu'ils vivent; pour qu'ils se rendent compte qu'ils ne sont pas seuls à vivre ce problème-là [...]. Ça va peut-être leur permettre de mieux vivre leur situation [...].
>
> (Un directeur)

Des parents seraient favorables à ces initiatives:

> Je me dis que si, à la place de les prendre un par un, ils les prenaient en groupe pour les faire parler. Comme les alcooliques anonymes ou les toxicomanes, comme les groupes de thérapie, tu sais [...]. En groupe, ils se sentiraient pas à part des autres, ils verraient qu'il y a beaucoup d'enfants pris avec le même problème, qui ont une mère tout seule.
>
> (Un parent)

Mais il arrive que l'élève éprouve des «problèmes» très concrets. Ainsi, lorsque l'enseignante peut cerner un problème précis, elle réfère l'enfant à une intervenante spécialisée. Ici, l'intervention variera selon le problème, la spécialité professionnelle de l'intervenante et la stratégie qu'elle privilégiera. Certaines professionnelles auront une approche individuelle, d'autres de groupe. Certaines opteront pour une stratégie par étapes, une observation de l'élève parmi le groupe, suivi d'une intervention individuelle, comme nous l'explique cette professionnelle:

> En milieu scolaire, lorsqu'un élève m'est référé, c'est parce que l'enseignante ne comprenait pas l'enfant quand il parlait. Il était à peu près inintelligible, alors elle a demandé une consultation en orthophonie. [...].
>
> Moi, mon intervention, elle est plus à l'intérieur de la classe actuellement parce que le problème était en partie relié à un manque d'expérience, un manque de stimulation, non seulement pour le langage mais pour tous les apprentissages en général. [...].
>
> Je vais en classe de temps à autre, je vois l'enfant pour constater les progrès et fixer peut-être des objectifs, des objectifs qui peuvent être rencontrés à l'intérieur de la classe. (Une professionnelle)

Toutefois, cette intervenante ajoute que si certaines difficultés d'apprentissage peuvent être solutionnées en classe, le problème de base de l'enfant demeure assez souvent lié au contexte familial:

> Il y a toute une problématique familiale. Il [un enfant] a eu des frères aussi, avant, qui ont eu de la difficulté à l'école et qui sont aidés. On sait que, dans ce cas-là, nos attentes face à la famille ne peuvent pas être très élevées.
>
> (Une professionnelle)

Les modes d'intervention ne s'adressent donc pas seulement aux enfants en difficulté, les parents eux aussi seront appelés à jouer un rôle actif dans le processus.

4.2.2. Les interventions individuelles auprès des parents

Auprès des parents, le premier geste est, semble-t-il, de cerner la situation familiale de l'enfant:

> [...] j'ai gardé encore cette curiosité d'aller voir ce qui se passait à la maison: avec qui l'enfant vit, s'il a son père, sa mère, quand il est chez son père ou sa mère. C'est très important pour les enfants, puis l'enfant est content quand il sait qu'on le sait.
>
> (Une enseignante)

Et comme les parents sont plutôt discrets sur les problèmes familiaux, les intervenantes scolaires déplorent de ne pas toujours disposer des informations nécessaires à une action rapide et préventive. Elles doivent alors être particulièrement vigilantes et à l'affût de tous les signes pouvant présager des problèmes à venir.

> [...] il y a parfois des conflits, des problèmes familiaux qu'un élève peut vivre, [...] mais on n'a parfois pas d'indice pour avoir des preuves de tout ça et, à un moment donné, le couvercle saute et c'est un drame dans l'école. Et, pendant ce temps-là, c'est certain qu'il y a des intervenants auxquels on peut référer tout ça, mais il y a des listes d'attente et, avant de trouver la personne qui répond aux besoins, ça rend un petit peu la situation difficile.
>
> (Une professionnelle)

* * *

> [...] parfois, le fait de manquer d'information à ce sujet-là nous permet des interventions qui ne sont pas adéquates ou qui retardent les interventions qui le seraient. C'est sûr que ce serait intéressant d'avoir plus d'information. Les parents n'ont pas le goût de s'afficher sur la place publique, même si on assume une certaine confidentialité, [...].
> (Un directeur)

Lorsqu'il est décidé d'entreprendre une intervention individualisée auprès d'un élève, les responsables scolaires entrent en communication avec le ou les parents. L'objectif est double. Il s'agit d'informer le parent des difficultés scolaires de l'enfant, mais aussi d'impliquer le parent dans le processus pédagogique visant à soutenir l'enfant dans sa démarche, comme nous l'indique la direction d'une école:

> Si l'on fait une intervention personnalisée, qu'on appelle le parent, que ce soi moi ou un professeur délégué par moi, suite à des discussions de cas qu'on a faites par rapport à des difficultés en lecture et en écriture d'un enfant [...], on s'oblige à approcher les parents, à associer les parents au rendement scolaire de l'enfant, à la manière dont ils peuvent l'aider à la maison. On invite le parent à venir rencontrer le professeur, en particulier l'orthopédagogue, pour démontrer la difficulté que l'enfant a, pour voir si le parent a fait la même observation. [...]. Dans un premier temps, on veut faire partager nos observations. Dans un deuxième temps, on dit: «Voici comment on pourrait travailler avec votre enfant, on lui ferait un petit programme personnalisé.»
> (Un directeur)

Le mode d'intervention auprès des enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage implique souvent un plan ou un programme d'intervention

personnalisé. Un tel programme s'appuie encore plus sur la collaboration entre différents partenaires: les intervenantes scolaires, les parents et l'enfant. L'école ne ménagera pas ses efforts afin de favoriser au maximum la collaboration des parents, certains allant jusqu'à allonger les heures de travail comme nous l'explique ce directeur:

> [...] l'école ouvrant ici à 7 heures 30, si le parent commence à 8 heures, c'est facile de me rendre ici avant qu'il aille travailler à 8 heures. C'est facile de rencontrer quelqu'un aussi après la classe. C'est sûr que ça fait pas toujours notre affaire, on aimerait ça nous autres aussi avoir nos horaires réguliers, mais dans le contexte de notre travail, il faut s'attendre à ça.
>
> (Un directeur)

Le contact avec les parents comporte aussi des situations qui nécessitent plus que la simple collaboration de ces derniers. Il arrive que certaines situations soient particulièrement complexes et impliquent une intervention directe auprès du ou des parents. Une telle intervention est dictée par le postulat selon lequel la situation familiale de l'enfant est assez déterminante dans le rendement et le comportement scolaire de l'élève. Le soutien de l'enfant se fait, en partie, par l'intermédiaire d'une aide plus ou moins directe au parent en difficulté, comme le témoignage troublant de cette enseignante nous le montre. Il s'agit du cas d'une mère séparée ayant la garde de son jeune garçon:

> [...] la mère a décidé de prendre l'enfant comme si c'était son conjoint puis de tout lui raconter les problèmes, de se confier à lui. Alors, l'enfant est devenu quasiment adulte, mais il a seulement 10 ans. À un moment donné, il a fallu s'en mêler. Alors on a donné de

> l'aide, du côté de la mère surtout. Il y a une travailleuse sociale qui travaille avec elle, puis qui lui a fait prendre conscience de sa conduite, parce que, là, l'enfant commençait vraiment à avoir des problèmes de comportement. Alors, on a réussi à faire comprendre cela à la mère et à obtenir qu'elle change complètement d'attitude face à l'enfant et lui redonne sa place d'enfant.
>
> (Une enseignante)

Un autre cas d'intervention privilégie l'action directe auprès de la mère qui, selon la professionnelle, avait besoin de support:

> Auprès de l'enfant, je suis intervenue deux ou trois fois. J'ai davantage travaillé avec la mère, finalement. [...]. J'ai pas eu d'intervention à l'école, ni scolaire auprès de cet enfant-là. J'ai fait un travail de support au niveau de la mère, à qui j'ai reparlé à deux reprises depuis. Une fois parce qu'elle, elle m'a appelée; une fois parce que, moi, j'ai appelé pour voir comment ça allait, toujours pour l'aider à repréciser cet encadrement-là [...]. Je pense qu'effectivement, ça lui a permis de replacer les choses.
>
> (Une professionnelle)

4.2.3. Les références aux autres organismes de la communauté

Parfois, les situations familiales et scolaires de l'enfant dépassent la capacité d'agir des intervenantes scolaires. Dans de tels cas, ces dernières vont référer l'enfant et les parents à une aide extérieure. Encore ici, la démarche est largement tributaire de la situation familiale, elle implique la collaboration de plusieurs intervenantes, des parents et des ressources de la communauté. Comme le démontre le témoignage suivant, il existe une limite

au-delà de laquelle l'intervenante scolaire ne peut agir, et cette limite concerne souvent une action auprès des parents. Une illustration de cette limite est bien décrite par l'extrait suivant. Lorsque l'on demande au professionnel de nous dire à partir de quel moment il juge important de référer un enfant à une aide extérieure, il répond:

> [...] le professeur et moi jugions comment ça allait à l'école. Mais, étant donné qu'on n'avait pas de prise sur ce qui se passait à l'extérieur... [enfant de parents séparés, dont le père a la garde contre le gré de l'enfant; ce dernier fait tout pour retourner chez sa mère, qui habite dans une autre région]. À un moment donné, il a fallu nous arrêter. On peut pas tout prendre en main.
>
> Je trouve intéressant en tout cas que l'enfant et le père se soient rencontrés à un certain moment donné là-dessus, et je pense que les psychiatres sont bien placés pour le faire, puisqu'en entrevue, ils évaluent la situation. Ils rencontrent souvent le parent individuellement. Et comme c'est pris en charge souvent par un travailleur social aussi, conjointement avec le psychiatre, je pense que le père aurait pu bénéficier d'une aide là-dedans. Stratégiquement, c'est qu'à un moment donné le père puisse avoir une aide pour lui là-dedans. C'est un peu la raison pour laquelle je l'ai référé.
> (Un professionnel)

4.2.4. Les interventions collectives dans le milieu desservi par l'école

Outre l'approche individuelle, certaines intervenantes ont développé une stratégie à caractère plus collectif axée sur «l'éducation populaire» dans le milieu desservi par l'école. Il s'agit d'une approche dont l'objectif est de rejoindre une plus grande

quantité de parents afin de les informer sur les problèmes que peuvent vivre certains enfants suite aux différentes transitions familiales. Il faut souligner toutefois que ces initiatives et les occasions de rejoindre les parents en groupe ne sont pas nombreuses. Celles-ci sont encore présentées à titre expérimental; de plus, ces initiatives ne sont pas généralisées à l'ensemble des institutions. Vraisemblablement, de telles approches sont plus directement associées à des projets, comme ce témoignage le montre:

> Moi, dans mon projet éducatif que j'ai commencé à élaborer pour l'an prochain, il y a un volet famille. On a rencontré le comité de l'école lundi dernier, et on avait un vidéo: «Les enfants divorcent-ils?». On l'a visionné, on l'a ouvert aux parents du village au complet. On a fait une session lundi soir, à laquelle le psychologue était invité pour échanger. On avait prévu une heure trente de visionnement et de discussion avec les parents.
>
> (Un directeur)

Ailleurs, dans d'autres milieux, d'autres problèmes suscitent des projets de programmes collectifs d'intervention afin de venir en aide aux familles en difficulté:

> La collaboration des parents dans une grande école, c'est difficile. Mais ce serait bien s'il y avait des rencontres pour les monoparentales qui ne travaillent pas, au lieu qu'elles soient laissées à elles-mêmes. Organiser des activités, [...] le temps que l'enfant est à l'école [...]. Ça ne serait pas mauvais des rencontres pour aider les parents, parce que quand la santé mentale est bonne, le reste suit.
>
> (Une professionnelle)

Il faut ajouter que les parents ne répondent pas toujours avec enthousiasme à l'appel du milieu scolaire. Si, de façon générale, les intervenantes s'accordent à dire que les parents perçoivent de façon positive l'action du personnel scolaire et sont ouverts aux conseils que ceux-ci leur donnent, d'autres parents sont en revanche moins coopératifs. À quelques reprises, on nous a cité le cas de parents résolument hostiles à l'intervention des responsables scolaires.

> Aussi, il y a des parents qui ne veulent pas être aidés. Ils ont peur de se faire couper leur Bien-être social.
>
> Ils ont un service dans le quartier, beaucoup de ressources, mais ils ne veulent pas y aller [...].
>
> On peut même se faire engueuler. Ils te disent: «Fais ta job, je vais faire la mienne. C'est ta job d'enseigner, ben, enseigne [...].» Ils sont portés à dire: «Je l'endure à la maison, bien, endure-le quand tu l'as, toi.» Des fois, je me fais même dire que je suis payée pour ça.
> (Une enseignante)

En bref, bien que tous les enfants des familles en transition n'aient pas besoin d'une aide spécialisée de la part de professionnelles, plusieurs ont besoin d'une attention particulière alors que d'autres sont l'objet de la préoccupation constante des enseignantes.

Ces interventions constituent une source importante de soutien et de support des enfants soumis au stress des réorganisations familiales, mais leur efficacité est toujours fonction de la collaboration entre les intervenantes scolaires, les parents et les enfants.

4.3. L'évaluation de l'utilité des interventions

L'analyse de l'utilité des interventions est particulièrement complexe, d'autant plus que les renseignements recueillis par notre étude exploratoire ne nous livrent qu'une image partielle de la réalité. Parce que les intervenantes apprécient l'efficacité de leur travail à la lumière des facteurs qui influencent positivement ou négativement leurs actions, l'évaluation de l'utilité des interventions est mise en rapport avec différents éléments: les ressources dont elles disposent pour intervenir, la collaboration qu'elles reçoivent des parents, les objectifs et les attentes qu'elles se sont elles-mêmes donnés. De manière générale, elles considèrent que leur tâche est ponctuelle et non définitive.

Les intervenantes utilisent des formules qui, comme un leitmotiv, surgissent à tous moments dans la discussion. À plusieurs reprises dans l'enquête, les enseignantes et les professionnelles nous ont dit que «les objectifs d'intervention devaient être réalistes», et «qu'il faut être réalistes dans nos attentes». De son côté, la Direction insiste sur le fait que «l'accent doit être mis sur les priorités et les cas les plus lourds». Nous sommes ici confrontés à deux visions d'un seul et même problème, celui qui semble frapper toutes les institutions scolaires, le manque de ressources.

Le «réalisme» dont parlent les intervenantes n'est autre que celui dont elles doivent faire preuve en regard de l'ampleur des difficultés que rencontrent

certains élèves ainsi que du temps et des énergies qu'il faut déployer afin de leur venir en aide:

> C'est sûr que dans l'aide qu'on apporte, il faut être réalistes dans nos objectifs. Si j'avais eu comme objectif de le rendre cette année tout à fait intelligible et puis de le rendre à une supposée norme d'enfant de maternelle, j'aurais échoué. Mais on a délimité des objectifs qui pouvaient être réalistes, et pour l'enfant, et pour les intervenants auprès de l'enfant. En ce sens-là, on peut considérer que l'enfant a avancé [...]. Il faut être réalistes dans nos attentes. Quand on voit que le tableau est un peu sombre, qu'il n'est pas isolé, que c'est pas seulement un problème de langage, le problème de langage doit être vu dans tout l'ensemble du tableau finalement.
> (Une professionnelle)

Ce que laisse entendre cette dernière phrase, c'est que l'intervention ne peut assumer un suivi de l'ensemble des problèmes reliés à la réorganisation familiale que vit l'enfant. De plus, les cas sont trop nombreux et lourds pour des ressources trop limitées: c'est pourquoi les intervenantes modifient leur approche des problèmes. Selon leurs propres mots «au lieu de tenter de 'sauver les enfants de la noyade'», elles tenteront désormais «de les maintenir à flots» parce qu'il n'existe «ni le moyen, ni les ressources pour rescaper ces enfants».

Le réalisme dont font état les intervenantes concerne aussi la capacité du système scolaire à répondre à des demandes toujours croissantes. Dans certains milieux, les demandes sont tellement grandes que les intervenantes, aux prises avec un minimum de ressources, doivent réorienter leurs objectifs d'intervention. On comprend qu'il s'agit ici d'une stratégie

visant à préserver l'intégrité des interventions, mais il demeure que les responsables n'arrivent pas à répondre aux besoins du milieu. Alors on remarque dans les entrevues que les différentes intervenantes intègrent, avec plus ou moins de résignation, les restrictions qu'impose le manque de ressources sur les pratiques d'intervention.

> En tout cas, c'est un manque de temps relié à l'importance des besoins, et c'est aussi des choix qui sont faits par l'école. Mais, à l'école, elle a comme «pas le choix» non plus: il faut qu'on s'occupe des cas les plus urgents, les plus extrêmes.
>
> (Une professionnelle)

* * *

> [...] on devrait avoir plus de temps, parce que quand tu as dix écoles, tu dois partager. Ce qui arrive, c'est que les cas qu'on dépiste, nos cas spéciaux, on s'en occupe [...]. Mais, pour les petits cas à côté, il y a moins de temps [...] puis il y a notre programmation à remplir. [...] Il faut s'occuper des choses pour les cas graves, mais les autres, ils sont tous dans le même bateau.
>
> *(Une professionnelle)*

Il s'ensuit que, dans bien des cas, l'intervention ne peut se faire que de façon ponctuelle, à court terme et seulement auprès des cas les plus urgents. L'efficacité de telles pratiques apparaît douteuse à certaines intervenantes et les résultats sont nettement insatisfaisants aux yeux de plusieurs, d'autant plus qu'il ne peut être question de prévention ni d'intervention auprès des cas plus légers, lesquels seraient récupérables. C'est, en particulier, l'opinion du personnel scolaire qui travaille en milieu défavorisé.

> [...] on sait que les besoins sont très grands, mais nous autres, les professionnels, on ne fait que s'occuper des enfants qui ne fonctionnent pas du tout et pas de ceux qui fonctionnent juste un peu. On ne s'occupe que de ceux qui fonctionnent pas du tout, du tout, du tout. Moi je me dis, qu'idéalement, il faudrait qu'il y ait plus de prévention qui puisse se faire. Même, pas juste de la prévention, qu'on puisse aussi s'occuper des cas moins lourds parce qu'actuellement, le fait de s'occuper des cas très lourds, ça demande beaucoup, beaucoup d'énergie et les résultats sont souvent très faibles, très décevants, parce que c'est rendu qu'il est trop tard.
> (Une professionnelle)

* * *

> Le psychologue peut avoir une dizaine de cas, les plus effrayants. Mais l'enfant qui va sauter dans ta classe, lui, qui va s'en occuper? Alors, t'as pas grandes possibilités, tu l'envoies à l'adjoint [à la Direction], s'il peut, s'il en a pas d'autres. Parce que, dans une école de 300, il y en plus qu'un qui va «péter», comme on dit, dans une journée.
> (Une enseignante)

Enfin, on l'a vu précédemment, il faut dire que les intervenantes conçoivent que le succès de leur action repose en grande partie sur les parents, sur la bonne volonté de ceux-ci à collaborer avec eux. Ainsi fontelles en sorte d'intégrer le plus possible leurs objectifs aux activités de la vie courante des familles. Une professionnelle nous explique:

> J'essaie d'adapter ça le plus possible aux situations qui existent déjà à la maison au lieu de venir ajouter une demande qui va imposer aux parents de s'ajuster. Alors j'essaie de faire le contraire. Moi, je vais essayer de comprendre qu'est-ce qu'ils font, qu'est-ce qui se passe, et je vais essayer de glisser mes objectifs à travers ça [...]. Quand le parent nous dit que c'est difficile à la

> maison et qu'eux-mêmes ont de la difficulté à se retrouver là-dedans, je comprends, et c'est pas une question de vie ou de mort. Le fait qu'on a telle chose à corriger chez l'enfant, ça, on reprendra ça un petit peu plus tard. Je continue quand même à travailler avec lui dans des choses qui lui sont faciles. Mais je comprends que, pour le moment, il est peut-être moins disponible. Ça, il faut s'ajuster, s'adapter à ces changements-là.
>
> (Une professionnelle)

Ainsi la réussite d'une intervention se mesure bien souvent à l'aulne de la participation des parents:

> Question: Avez-vous le sentiment d'avoir aidé?
> Réponse: Dans le sens où on a réussi à établir une très bonne communication entre l'école et la famille et on s'est vraiment entendu sur des interventions concertées. C'est qu'à un moment donné, s'il y avait quelque chose qui se passait à l'école, automatiquement, la mère était au courant et appuyait l'action de l'école. Ça obligeait le jeune à reprendre un comportement plus approprié. Ça, on l'a fait à chaque fois qu'il s'est posé des problèmes; on a eu le même type d'intervention, c'est-à-dire communiquer avec la famille, s'échanger l'information et s'entendre sur les moyens. [...]. C'est pas facile mais avec le support qu'on lui offre, les moyens qu'on échange ensemble, je pense qu'elle [la mère] se sent supportée là-dedans, et elle sent qu'elle est correcte [...].
>
> (Une professionnelle)

Du côté des parents, la majorité se résigne à fonctionner avec les services qui sont disponibles, alors que d'autres, ceux qui disposent de ressources personnelles, vont entreprendre leur propre démarche. Mais faut-il préciser qu'en général, seuls les mieux nantis peuvent se le permettre:

> La mienne [sa fille] a été classée un cas mineur. Moi, je trouvais qu'elle avait un problème, mais eux, ici à la commission scolaire, disaient «ça ne vaut pas la peine de

> s'en occuper». Ils ont des cas, ils prennent les cas majeurs, mais, ça, c'est toi qui t'en occupes tout seul ou tu paies 25$ à l'orthophoniste pour la rencontre.
>
> (Un parent)

L'efficacité des interventions est donc très relative. Il est d'autant plus difficile de poser un diagnostic précis que l'urgence des interventions fait en sorte qu'il n'y a que <u>peu de suivi des cas</u>. Comment évaluer alors si les situations s'améliorent?

> Nous autres, on marche toujours par la négative. Ça fait peut-être trois mois que j'ai pas eu de nouvelles? J'ai donc le sentiment que ça va bien.
>
> (Un professionnel)

* * *

> Moi je trouve qu'un psychologue pour 600 enfants, c'est sûr qu'il ne faut pas que les 600 enfants en aient besoin. En termes de ressources professionnelles, c'est pas beaucoup. On ne les voit pas assez souvent, il n'y a pas de suivi. Je trouve qu'il y a un manque. C'est facile d'évaluer, mais c'est pas facile de suivre après [...].
>
> (Une professionnelle)

Dans l'ensemble, les intervenantes ont une attitude plutôt mitigée quant à l'évaluation de l'efficacité de leur travail auprès des enfants. En fait, l'examen des entrevues montre clairement que les intervenantes sont conscientes qu'elles ne peuvent résoudre tous les problèmes scolaires résultant du divorce ou des autres transitions familiales. Ainsi lorsqu'on demande à une professionnelle si elle a le sentiment d'avoir aidé l'enfant, elle répond:

> Un peu, pas énormément. Je pense que je l'ai aidé un petit peu. En tout cas, d'abord, je lui ai donné une place pour parler. Ça, je pense

> que c'est important. Il a bien voulu en parler, et rien ne l'a obligé. À ce niveau-là, je pense que ça l'a aidé parce que ça l'a mis en contact avec cette chose-là, qui était très présente [le conflit avec la blonde de son père]. Ça a peut-être réglé certaines petites affaires.
> (Une professionnelle)

En bref, les intervenantes intègrent, avec plus ou moins de résignation, les restrictions qu'impose le manque de ressources et tendent alors à réorienter leurs objectifs d'intervention vers les cas les plus lourds. Elles nuancent l'évaluation de l'efficacité de leur travail en rapport aux ressources dont elles disposent et sont conscientes qu'elles ne peuvent résoudre tous les problèmes familiaux qui sont à la source des difficultés de rendement et de comportement scolaires des enfants.

4.4. Y a-t-il des activités discriminantes et des attitudes stéréotypées à l'endroit des nouvelles familles?

Quand une société vit des changements rapides, tous ses membres n'arrivent pas à accepter au même rythme les réalités nouvelles. Les transformations accélérées de la famille en sont un bel exemple. Souvent, pour les personnes qui n'acceptent pas les mentalités nouvelles, les changements familiaux sont la source de beaucoup de problèmes.

À cet égard, les milieux scolaires ne sont pas différents du reste de la société. Il n'est pas rare que les enfants soient décrits en des termes non équivoques. On dira de lui que «c'est un monopa-

rental», ou «un cas de monoparental», et encore «un cas de divorcé». L'utilisation d'un tel lexique, afin de parler d'enfants qui vivent des changements familiaux peut être un indice qui montre que seule la famille nucléaire constitue, dans l'esprit de plusieurs personnes, le bon modèle de famille, la norme acceptable, respectable. Cette mentalité a une incidence sur la manière dont certaines intervenantes perçoivent les enfants, donc sur l'aide qu'elles considèrent souhaitable de leur offrir.

Dans notre enquête, aux yeux de certaines intervenantes, les stress et les difficultés liés aux changements familiaux constitueraient le facteur déterminant des problèmes scolaires que vivent les élèves. Cette idée est inscrite dans la mentalité de certaines intervenantes scolaires qui, lorsque confrontées à un élève «à problème», vont presque automatiquement, comme par réflexe, investiguer le profil familial de l'enfant. Ce qui peut gêner certains parents:

> [...] Ma fille a un petit problème de lecture, c'est son seul problème parce que le reste va bien. Mais les premiers temps, avant qu'ils se rendent compte que c'était juste un problème de lecture, par trois fois je me suis fait demander si elle allait bien chez nous: «Votre mari, ça va bien, vous êtes mariée, pas de chicane?» Ça me choque, ça me choque, c'est la question à laquelle ils pensent automatiquement [...].
>
> (Un parent)

Une telle attitude est loin d'être générale, mais elle existe. Par ailleurs, nous avons pu remarquer que des professeurs ont des attentes moins élevées

envers les enfants de familles monoparentales, et que cela n'est pas sans influencer leur intervention. Ainsi les limites de l'intervention coïncident souvent avec les limites appréhendées de l'élève. Parlant d'un élève de famille monoparentale qui doublait sa première année, une enseignante nous dit:

> [...] les objectifs étaient trop grands face à l'apprentissage pour lui. [...]. Dans ce cas-là, la mère a participé de la façon qu'on lui avait demandé. Il va très bien maintenant. Excepté que dans l'apprentissage, il fait ce qu'il est capable de faire. Il va faire ses efforts à lui, point.
>
> (Une enseignante)

Entre le réalisme, qui dicte une attitude compréhensive face à un enfant qui a des difficultés d'apprentissage, et une indulgence trop grande, qui fait baisser les attentes du professeur et le rend moins stimulant pour l'enfant, il y a un équilibre à tenir qui n'est certes pas facile.

Certaines intervenantes nous ont confié que leurs attentes étaient souvent déterminées en fonction du degré de familiarité qu'elles avaient avec les problèmes des élèves. Et il y a des conditions qui peuvent davantage favoriser l'étiquetage des enfants. Une enseignante ayant travaillé pendant longtemps dans une petite communauté nous raconte son expérience en ces termes:

> Moi j'ai enseigné dans un petit village, je connaissais tous les gens, les enfants que j'avais, ça faisait 23 ans que j'enseignais là. Je connaissais les enfants de leur naissance à leur adolescence, je les avais au secondaire. En entrant à l'école, ils étaient catalogués pour moi. Je savais que lui, c'était un tel cas, tel cas d'inceste, etc. [...]. Quand tu

> arrives avec tous ces problèmes-là, t'en fais quasiment un problème pour toi aussi. Le matin tu arrives, puis tu regardes tout ça dans la face, puis tu sais les problèmes de chacun, ce qui se passe dans leur maison. C'est difficile, tu te crées quasiment des attentes en fonction de ça.
>
> (Une enseignante)

C'est pourquoi, surtout en milieu rural, des parents se méfient de l'étiquetage des enfants qui présentent des problèmes scolaires. Les témoignages suivants proviennent de différents parents vivant en ces milieux. Ces mères parlent des problèmes de leurs enfants et de l'intervention des responsables scolaires qui ont jugé préférable que les enfants fréquentent une autre école:

> [...] il y a des enfants qui ont des problèmes de langage [...]. Ma fille l'a eu, le problème, et il fallait que je l'envoie à XXX.
>
> Mon enfant est hyperactif. En maternelle, ils l'ont catalogué. J'ai dit: «Qu'est-ce qui cause cela?» On le sait pas qu'ils m'ont répondu. Ils m'ont demandé qu'il rencontre un psychologue. «Parfait.» Trois ans après, on me dit qu'il serait mieux à XXX en adaptation scolaire [...]. Ça veut dire que quand un enfant s'en va en adaptation scolaire, ils le changent carrément de milieu pour pas qu'il dérange.
>
> (Des parents)

Il arrive que les interventions soient dictées par une vision traditionnelle de la famille. Un bon nombre de situations de la vie scolaire peuvent présenter des aspects discriminatoires pour les enfants: on souligne notamment, pour les enfants de famille monoparentale par exemple, les activités entourant la fête des pères et des mères. En général cependant, les activités scolaires semblent s'être adaptées

positivement à ces situations depuis quelques années. À cet égard, on rapporte des changements.

> [...] maintenant, comparé à il y a 10 ans, que ce soit la fête des mères, la fête des pères ou des frères ou soeurs, c'est une autre approche complètement différente [...]. On n'oublie plus que c'est pas tout le monde qui a un papa [...].
>
> (Un parent)

* * *

> [...] quand c'est la fête des pères, on écrit une letre à papa ou à la personne que t'aimes beaucoup, qui remplace ton papa, ton grand-père par exemple. Pour la fête des mères, c'est pareil [...].
>
> (Une enseignante)

En bref, nous constatons que les changements familiaux n'impliquent pas automatiquement une transformation dans la mentalité de toutes les intervenantes. Certaines véhiculent une attitude stéréotypée, laquelle va influencer à différents niveaux leur intervention auprès des enfants. Certaines associent toujours les changements familiaux et les problèmes scolaires et, enfin, d'autres ont des attentes moindres envers les enfants de familles pauvres et de familles monoparentales.

5. COMMENTAIRES SUR L'ADAPTATION DU MILIEU SCOLAIRE AUX CHANGEMENTS FAMILIAUX

Ce chapitre a pour but de présenter l'opinion des personnes interrogées concernant l'adaptation du milieu scolaire aux changements familiaux. Nous exposons, dans un premier temps, l'évaluation de l'aide actuellement disponible en milieu scolaire et dans la communauté, pour faire face aux répercussions des transitions familiales sur les élèves. Cette évaluation de l'aide existante se fera surtout par la présentation des types de stratégies développées par les intervenantes afin de maximiser les ressources. Dans un second temps, nous présentons le type d'aide que les intervenantes souhaiteraient recevoir. Nous résumons enfin les particularités des points de vue exprimés selon le milieu desservi et le type d'intervenant interrogé.

5.1. <u>L'évaluation de l'aide existante et les stratégies pour maximiser les ressources</u>

L'analyse des entrevues nous révèle que les intervenantes ne réussissent pas toujours à départager l'impact des changements familiaux de l'impact d'autres changements sociaux qui frappent la société québécoise. Elles examinent souvent globalement toutes les formes de changement social et leurs propos mettent surtout l'accent sur les difficultés vécues dans l'accomplissement de leur tâche, comme le rapporte la Direction de cette école de milieu urbain, parlant des familles qui ont connu le divorce ou la séparation:

> Ces parents-là demandent énormément à l'école, énormément au service de garde, au service des dîners [...].

> Ça suppose beaucoup de contact avec les parents. Des fois, les deux veulent avoir de l'information, alors nous, on leur refuse pas si c'est une garde partagée. Parfois les enseignants nous disent: «Pourquoi est-on obligé de donner tout ça en double?» [...]. Tout ce qu'on peut publier, que ce soit sur les résultats de l'enfant ou de l'information sur ce qui se vit à l'école, les deux veulent l'avoir, et tout cela augmente la charge de travail.
>
> (Une directrice)

Ces considérations peuvent nous faire comprendre que c'est notamment à travers la réorganisation de leur propre travail que les intervenantes scolaires interprètent l'adaptation requise face aux changements familiaux. Cela implique qu'elles prendront en considération l'aide qui peut affecter l'accomplissement de leur tâche quotidienne. À cet effet, elles insistent sur les stratégies qu'elles ont développées afin de faire face à la demande croissante qui pèse sur eux.

Au chapitre précédent, nous avons souligné que les intervenantes étaient particulièrement concernées par la capacité du système scolaire à répondre aux demandes toujours croissantes. Aux prises avec des ressources limitées, elles nous ont dit qu'elles devaient envisager avec réalisme la portée ainsi que l'utilité des interventions, allant jusqu'à réorienter leurs objectifs vers les cas les plus urgents. Malgré cette rationalisation des interventions, certaines personnes estiment que la situation se détériore d'année en année, et particulièrement en milieu défavorisé.

> C'est la première année que je pense que les ressources professionnelles ne suffisent même pas [à répondre aux besoins], là, où on avait mis nos priorités. Parce qu'on acceptait ici, par rapport au personnel, de moins intervenir sur le plan de la prévention en disant: «Bien, là, y a plus d'urgence.» Pas des urgences au jour le jour; c'est toujours dans une planification complète. Là on peut même plus le faire, et je ne sais pas comment on va faire l'année prochaine. [...]. On va faire du contingentement, comme le Ministère nous le demande. C'est-à-dire qu'on doit pas augmenter la lourdeur de l'école, mais dans les faits, ils sont là, les cas-problèmes [...]. Va falloir couper parmi ceux qui auraient des grands besoins [...].
>
> (Un directeur)

Un tel diagnostic ne doit pas nous laisser croire que les intervenantes ne font qu'intégrer passivement les limites de leurs propres interventions. Pour faire face à la croissance des demandes qui pèsent sur le système scolaire, elles développeront de multiples stratégies visant à maximiser les ressources disponibles: polyvalence, bénévolat, sous-traitance, etc.

5.1.1. <u>La polyvalence des intervenantes</u>

Les intervenantes scolaires interrogées estiment qu'elles absorbent une large part des nouvelles demandes que les changements familiaux font peser sur le système scolaire. La polyvalence est le mot qui décrit le mieux le travail actuel des intervenantes. Ainsi, il n'est pas rare qu'une intervenante joue plusieurs rôles à la fois. Cette enseignante nous décrit comment l'orthopédagogue se retrouve souvent dans le rôle de psychologue:

> C'a pris deux mois et demi avant que l'enfant puisse aller rencontrer le psychologue. Entre temps, on a continué à agir [...]. Au niveau psychologie, à l'école, c'est vraiment insuffisant. Il [le psychologue] suffit pas, il a tellement de cas [...]. L'orthopédagogue, [...] il fonctionne beaucoup aussi au niveau affectif, il pallie au rôle du psychologue puis de temps en temps au rôle du père, d'autres fois au rôle de la mère.
>
> (Une enseignante)

Il faut ajouter que la formation des enseignants est de plus en plus diversifiée, comme le soulève cette enseignante:

> Nous autres, les enseignants, on est orthopédagogues. On nous a formés, je pense qu'on a eu 5 ou 6 jours en orthophonie pour les problèmes de langue. Un cours complet en orthophonie, ça dure 3 ou 4 ans à l'université. Nous, on fait de la rééducation pour les problèmes de langue. Il y a une orthophoniste, ici à l'école, mais on ne la voit plus, elle prend des enfants d'âge préscolaire [...]. Nous autres, il faut qu'on se débrouille, qu'on évalue, on fait tout ça dans 15-20 minutes par semaine.
>
> (Une enseignante)

5.1.2. La bénévolat des membres de la communauté

Une autre stratégie utilisée par des intervenantes scolaires consiste à aménager des alternatives en utilisant les ressources humaines du milieu. La stratégie classique est le recours au bénévolat. Il faut remarquer qu'il s'agit d'une pratique en développement dans le système scolaire et qui ne semble pas avoir atteint l'ampleur des pratiques, plus fréquentes, dans le secteur de la santé, par exemple.

À l'école, les parents, les grands-parents sont mis à contribution. Par exemple, on leur confie des tâches de garde ou de surveillance lors de périodes d'étude. Ce long témoignage nous décrit une telle stratégie et son impact sur la charge d'enseignement dans une classe de garderie:

> Moi, ce que je fais depuis quelques années, j'ai des mères qui aident dans ma classe. Ça a l'air de rien, mais ça paraît pour moi. J'avais pas ça au début, j'ai essayé de développer une capacité de travailler avec certains parents en qui j'ai confiance. Je ne pourrais plus m'en passer. J'ai 3 mères qui viennent, deux le matin, une l'après-midi, et les enfants développent une relation avec elles [que moi-même j'ai pas toujours le temps de créer] parce que je leur fais faire du travail individuel avec les enfants. Il y en a qui savent pas attacher leur boucle, bon. Elles sont capables de leur montrer. Moi je prépare autre chose. Ces enfants-là les aiment, ils sont contents de les voir. Ça me coûte pas cher, puis c'est des parents qui sont à la maison, donc un potentiel qui est là. Puis ces mères-là sont très contentes de sortir [...].
>
> Elles ne sont pas rémunérées, pas du tout. Puis elles me trouvent des idées, des fois elles ont des projets. Ça, c'est une ressource que j'utilise. Mais je sais qu'il y a d'autres personnes qui utilisent les personnes âgées. Il y a des personnes qui sont à la préretraite ou à la retraite, puis qui pourraient dans certains cas venir aider, venir faire lire les enfants. Ça coûte pas cher puis ces personnes-là, ça les valorise [...].
>
> (Une enseignante)

Si, pour certains, le recours au travail bénévole semble une aide utile, cette solution ne semble pas faire l'unanimité à tous les niveaux, comme l'affirment certains parents:

> C'est ça, là, ils ont besoin de nous autres [les parents], parce qu'ils ont moins de sup-

> port, ils ont moins d'argent. Pour avoir du support, alors qu'est-ce qu'ils font? Ils vont chercher les parents. Bon, ils nous veulent pour ça. [...]. Mais c'est plus difficile pour les parents de s'impliquer. Quand les deux travaillent de jour, par exemple à temps plein, où tu vas t'impliquer?
>
> (Un parent)

Dans certains cas le recours au bénévolat devient une pratique systématique, mais cela dépend évidemment des capacités du milieu, comme nous le dit une directrice:

> À l'heure du midi, l'animation, nous, on trouvait que c'était un problème. Il y avait trop d'enfants, on était arrivés à un peu de violence [...] Mais c'est pas nous qui pouvons faire ça [l'animation le midi]; ce n'est pas les enseignants non plus, ils ont quand même besoin d'un 75 minutes de repos à l'heure du midi. Mais, ici, on est aussi avantagés parce qu'on est dans une ville. T'as des cégeps autour, t'as l'université. Alors on peut demander des étudiants et veut, veut pas, il y a toujours des domaines connexes à l'éducation. Ça les avantage, eux, parce qu'ils ont besoin de travailler. Pour nous aussi, c'est précieux ce personnel-là qui est prêt à venir travailler. Il y a beaucoup de stagiaires qui entrent ici.
>
> (Une directrice)

5.1.3. La sous-traitance de certains cas

Dans certains cas plus urgents, lorsque la situation est extrême, que le milieu ne peut fournir de bénévoles ou encore que les ressources financières sont limitées, deux solutions s'imposent: l'utilisation à grande échelle d'un personnel moins qualifié et donc moins rémunéré, ainsi que le recours à la sous-

traitance des services spécialisés. De l'avis d'un directeur d'école de milieu défavorisé, la stratégie d'adaptation du système scolaire passe inévitablement par une certaine forme de «taylorisation» du travail:

> [...] ils ont engagé une psychotechnicienne à la Commission scolaire. C'est une personne de l'extérieur qui vient, une technicienne, et elle fait l'analyse, passe les évaluations intellectuelles, fait l'interprétation, puis elle fait son rapport à la psychologue.
>
> On a eu un cas de violence contre un professeur, [...] et il y avait pas de temps de psychologue à donner. On a verbalisé ça à la Commission scolaire en disant: «On n'a pas le temps.» Ils nous ont dit: «Vous avez sûrement pas le temps.» Et comme ça va demander 2 jours complets d'évaluation, comme les services sociaux refusent aussi parce qu'ils ne font plus d'évaluation, [...] alors ils ont dit: «On va prendre 300 piastres et on va engager une psychologue extérieure pour faire l'évaluation de cet enfant-là [...]. On est rendu à cette limite-là.
>
> (Un directeur)

5.1.4. L'aide à la garde et à l'encadrement hors classe des enfants

Tous les services qui viennent soutenir la prise en charge ou l'encadrement des élèves en dehors des horaires réguliers de classe constituent une aide appréciable, tant pour les parents que pour les intervenantes scolaires. Les garderies, la prise en charge des dîners, les ateliers de devoirs et les études sont au nombre des services qui sont cités:

> On a une garderie qui fonctionne, qui ouvre à 7 h 30 le matin jusqu'à 6 h du soir. Je pense que c'est bien apprécié des parents. On a le service des dîners, cela accommode beaucoup de parents qui n'ont pas besoin de garderie à

> 3 h 30 parce que l'enfant est trop vieux. Mais, par contre, à l'heure du dîner, ils aiment qu'ils restent à l'école. Alors, c'est apprécié par beaucoup de parents. Ensuite de ça, il y a eu, un bout de temps, l'étude à 3 h 30 qui a été offerte.
>
> (Une secrétaire)

Toutefois, malgré que le besoin pour de tels services se fasse sentir partout, toutes les écoles ne peuvent combler les demandes. Les milieux les plus défavorisés paraissent plus pénalisés, l'école ne pouvant offrir une gamme aussi étendue de services d'aide. Comme nous l'explique ce professionnel qui travaille dans une école d'un quartier défavorisé, les bonnes idées ne manquent pas, mais les parents ne peuvent pas toujours assurer tous les services:

> [...]. La prise en charge des dîners, [...] c'est fait ici. C'est fait au centre de jour aussi. Les activités parascolaires, c'est aussi important d'en avoir. [...]. Nous, si on en fait pas, c'est pas parce qu'on veut pas. Ça pourrait être fait sauf, qu'en termes d'organisation, les énergies sont pas là dans le moment [...]. Le CLSC[1], cette année, a proposé quelque chose aux écoles [les ateliers devoirs] [...]. Je ne sais pas qui aurait pu faire ça, à part les enseignants qui les donneraient en bénévolat quasiment [...].
>
> (Un professionnel)

L'existence de services ne garantit pas que les parents puissent en profiter. Il importe aussi que l'aide offerte soit accessible. Voici à nouveau un témoignage en provenance d'une école de milieu défavorisé:

> Avec le service de garde, c'est beaucoup mieux que ça l'était voilà une couple d'années quand

---

[1] Centre local de services communautaires.

> on n'en avait pas. Mais, encore là, c'est pas tout le monde qui peut se permettre d'envoyer un enfant à la garderie. Ça coûte des sous. C'est pas tout le monde, étant donné qu'ici c'est économiquement faible, qui peut se permettre d'envoyer un enfant à la garderie après la classe.
>
> (Une secrétaire)

5.1.5. L'aide des organismes de la communauté

Les intervenantes interrogées font aussi appel à l'aide des services disponibles dans le milieu. À de multiples occasions, certaines sollicitent l'aide du CLSC[1] ou de la DPJ[2], par exemple. Toutefois, il semblerait que ces organismes ne sont pas aussi prompts à répondre aux demandes qui proviennent de l'école. Aux dires d'un directeur, ces organismes seraient eux-mêmes soumis à de fortes contraintes:

> Les ressources, nous autres, on n'en a jamais assez. Par contre, on sait très bien que quand ils nous disent: «Je ne peux pas y aller avant trois jours», que c'est pas une question que les personnes voudraient pas le faire, mais c'est parce qu'elles sont débordées. Je pense à la DPJ[2]. L'année dernière, pour 3 enfants de la même famille, c'a pris 3 semaines avant qu'ils interviennent pour des cas de violence. Mais je sais très bien par expérience que la DPJ en a plus qu'elle est capable d'en prendre. Le service social va intervenir un peu plus rapidement, du moins pour faire le premier contact.

---

[1] Centre local de services communautaires.

[2] Direction de la protection de la jeunesse.

> Le CLSC[1], lui, vient sur demande. C'est rapide comme première intervention. C'est la deuxième qui peut être plus lente. On va faire le déblayage rapidement puis, après ça, l'enfant va être mis sur une liste d'attente.
>
> Quant au service psychologique au niveau de la Commission scolaire, le psychologue vient à l'école une fois par semaine, une demi-journée, c'est son horaire. [...]. C'est pas beaucoup mais c'est suffisant. J'ai demandé une augmentation de services pour l'an prochain. La situation va peut-être être difficile.
> (Un directeur)

Mais il ne faudrait pas généraliser à outrance. Les commentaires recueillis auprès d'autres intervenantes sont plutôt positifs quant à l'implication des organismes de la communauté. On peut citer par exemple le cas de ce CLSC[1] particulièrement actif dans un quartier défavorisé et qui a pris en charge les sessions de devoirs dans certaines écoles du secteur.

> C'est un programme qui s'appelle «XXX». Des gens du CLSC[1] viennent dans certaines écoles à 3 h 15 et font faire les devoirs aux enfants.
> (Une professionnelle)

Les divers organismes de la communauté sont pareillement sollicités lors d'événements spéciaux qui viennent bouleverser le rythme et les horaires scolaires. Lors des journées pédagogiques et des congés spéciaux, certaines ententes sont faites afin que les enfants soient pris en charge par les organismes de loisirs municipaux, par exemple.

> Au moment des journées pédagogiques, il y a des ententes ou des ajustements qui se font entre l'école et les différents organismes ou loisirs municipaux qui offrent des activités particu-

[1] Centre local de services communautaires.

> lières pour les enfants: le centre des loisirs XXX, le YMCA[1]. Au moment des journées pédagogiques, ils ont des activités et l'information se donne via l'école. Les parents reçoivent ça à la maison et la plupart de nos jeunes peuvent participer à des journées comme ça. Au centre de loisir, il y a des journées comme ça.
> (Une professionnelle)

En somme, pour faire face à l'accroissement des demandes qui pèsent sur le système, les intervenantes que nous avons interrogées développent de multiples stratégies visant à maximiser les ressources disponibles. Polyvalentes, elles absorbent elles-mêmes une large part des nouvelles demandes que les changements familiaux font peser sur le système scolaire; mais quand elles sont débordées, elles font appel aux ressources humaines du milieu. Poussées à l'extrême, elles feront usage d'un personnel moins qualifié pour évaluer le surcroît des demandes d'interventions, quitte à recourir à la sous-traitance de services spécialisés pour les cas les plus difficiles. Enfin, ces intervenantes feront appel aux organismes du milieu lorsque ceux-ci s'avèrent disponibles.

5.2. L'aide souhaitée

On a déjà constaté que des besoins grandissants sont ressentis par les intervenantes interrogées lors de l'enquête. Les demandes d'aide ne manquent pas, et les suggestions non plus, chacune y allant de sa proposition afin d'améliorer l'efficacité et la

---

[1] Young Men Christian Association, organisme qui dessert aussi les francophones en milieu urbain.

qualité de son travail. Une telle profusion de réponses se comprend facilement alors que l'on observe que le système scolaire est de plus en plus sollicité par l'effet conjugué des problèmes soulevés, notamment par les changements familiaux, de même que par la contraction des ressources disponibles.

Cette section porte sur l'analyse des demandes et suggestions d'aide de la part des personnes interrogées. Nous présentons tout d'abord l'aide souhaitée à l'intérieur de l'école, puis à l'extérieur de l'école. Nous tenons à souligner le caractère pratique des requêtes et des propositions qui sont faites visant à améliorer l'efficacité et la qualité du travail des intervenantes. Comme nous allons le voir, ces demandes ne sont pas uniformes; de plus, il arrive que les suggestions des intervenantes d'une école soient déjà en application dans une autre institution.

5.2.1. À l'intérieur de l'école

L'analyse des entrevues montre que les intervenantes interrogées souhaitent une aide à l'intérieur de l'école qui puisse, d'une part, les épauler dans leur travail et, d'autre part, soutenir les enfants dans le processus d'apprentissage.

Du côté des enseignantes, on distingue plusieurs types de demandes d'aide qui concernent différents problèmes causés par:

- les quotas d'élèves par classe,
- les nouveaux programmes d'intégration des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement,
- la faible disponibilité du personnel spécialisé,
- le manque de collaboration et le cloisonnement des disciplines,
- la formation inadéquate des intervenantes,
- le manque de valorisation sociale du rôle d'intervenant scolaire.

5.2.1.1. <u>Le quota d'élèves par classe</u>

Plusieurs intervenantes, quels que soient les milieux, expriment l'avis qu'un enseignement de qualité est étroitement lié au nombre d'élèves par classe, ce qui permet d'avoir une pédagogie plus individualisée. Toutes déplorent le fait que, de plus en plus, les classes soient surchargées. À ce propos, elles suggèrent qu'une aide pourrait prendre la forme de classes plus petites, surtout dans les milieux défavorisés, qui présentent un plus haut taux de cas d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage:

> [...] il faudrait que les milieux défavorisés comme ici soient un peu plus écoutés. On peut avoir des classes de 28-29-30 élèves. Avec les besoins du milieu, on se retrouve avec beaucoup d'enfants ici. Je connais des milieux qui sont beaucoup plus aisés, et il peut y avoir 20-22 élèves dans la classe. Nous, on est surchargés, contrairement aux milieux qui sont mieux. En termes d'apprentissage, moi j'ai souvent vu se retrouver dans une même classe jusqu'à 12 élèves en difficulté d'apprentissage.
>
> (Une enseignante)

5.2.1.2. L'intégration des élèves en difficulté

Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation a mis sur pied un programme d'intégration, dans les classes régulières, d'enfants présentant des problèmes cognitifs ou de socialisation. Un parent de milieu défavorisé nous décrit la situation des enseignantes et des enfants en ces termes:

> Tu les choisis pas tes élèves. Je sais que dans la classe de ma fille il y a 2 «numéros». Il y en a un, en particulier, c'est bien de valeur, je l'aurais pas mis en première année. La preuve c'est qu'il passe pas sa première année. Il est pas capable de dire 3 mots un à côté de l'autre. L'année dernière, il était en classe d'intégration. C'est un enfant qui est arrivé, il parlait pas, il faisait caca dans la classe, il y avait rien qu'il faisait pas [...].
>
> (Un parent)

Ce commentaire laisse entrevoir le genre de problèmes auxquels sont confrontés les enseignantes. L'impact de cette intégration sur la dynamique des classes constitue un fardeau supplémentaire en face duquel les intervenantes scolaires se trouvent relativement démunies. Ce fardeau est d'autant plus grand que les quotas d'élèves demeurent les mêmes et que le support de psycho-éducation est déficitaire, comme le souligne cette enseignante:

> Moi, comme enseignante, ce que je souhaiterais, ça serait un moins grand nombre d'élèves. Premièrement, pour avoir le temps de s'en occuper. Que les MSA[1] soient retirés des classes. C'est l'intégration qui a tout chambardé depuis trois ans [...]. On nous a laissé des MSA, intégrés

[1] Enfants considérés comme étant mésadaptés socio-affectivement (M.S.A.)

> dans les classes, et on donne plus de support en psycho-éducation.
> (Une enseignante)

De plus, la mise sur pied de ces nouveaux programmes d'intégration a des répercussions considérables sur la disponibilité des spécialistes. Comme le souligne un directeur de milieu moins favorisé, dans son école, toutes les ressources de professionnels sont maintenant mobilisées par les cas lourds qui, de manière générale, se confondent avec les MSA[1] et autres catégories d'élèves «spéciaux» en processus d'intégration, comme les enfants trisomiques par exemple:

> Si je regarde les ressources professionnelles, on ne fait que des priorités depuis trois ans. [...]. Pas des urgences qui vont nous arriver au mois de novembre. Des urgences qu'on sait déjà au mois de septembre [...]. On n'a pas le choix. On ne touchera plus aux enfants trisomiques. On a plusieurs classes de maturation, mais ces enfants-là, on peut pas, c'est trop lourd. (Un directeur)

Les intervenantes telles psychologues, travailleuses sociales et autres spécialistes se trouvent souvent monopolisées par ces cas jugés lourds; afin de répondre à une demande de plus en plus grande, plusieurs intervenantes suggèrent d'accroître le nombre de spécialistes affectés à chaque école.

---

[1] Enfants considérés comme étant mésadaptés socio-affectivement (M.S.A.)

5.2.1.3. <u>La disponibilité des spécialistes</u>

La disponibilité en personnel ne concerne pas seulement le nombre de spécialistes; il faut en plus que l'aide pouvant être fournie puisse répondre rapidement et efficacement aux problèmes ponctuels et quotidiens.

> [...] moi, j'ai remarqué que si j'avais une intervenante de façon quotidienne, une éducatrice, une technicienne en éducation spécialisée, quand j'ai des élèves qui sont en état de crise, ou qui sont agressifs de façon régulière, on pourrait réellement intervenir de façon ponctuelle, immédiatement. [...]. Parce que si vous intervenez 10 minutes après qu'il a donné le coup de poing, l'incident est passé, et il est souvent trop tard pour intervenir.
>
> (Une directrice)

Une forme d'aide souvent demandée serait de réévaluer les besoins en intervenantes spécialisées. De l'avis de plusieurs, les besoins actuels dépassent largement les services offerts. Sans vouloir tirer de conclusion trop hâtive, disons que plusieurs intervenantes s'entendent pour dire que les modes d'évaluation seraient mal desservis par une gestion inadéquate de «besoins jugés essentiels»:

> On n'a pas tellement de ressources. Moi, quand j'étais orthopédagogue, je considérais pas que je répondais bien aux besoins de la population, à cause des ratios de la commission scolaire. On nous donnait 2.15 [heures de la tâche] mais, nous, notre besoin réel, c'était 3.15 [heures de la tâche].
>
> (Une enseignante)

Plusieurs personnes émettent des doutes et s'interrogent sur les critères d'admissibilité des élèves

à des services de spécialistes; selon leurs propres mots, «faut-il absolument attendre que ça nuise aux résultats scolaires, avant d'intervenir?» (un parent). On préconise alors que l'on révise à la hausse les normes d'allocation de ressources en intervenantes spécialisées afin de pouvoir veiller à prévenir les problèmes et à effectuer un suivi adéquat des cas.

5.2.1.4. Le perfectionnement des intervenantes

Aux dires de certains, «l'école aurait du rattrapage à faire, surtout les enseignants». Une critique est parfois formulée à l'endroit des intervenantes scolaires à l'effet que celles-ci ne se sont pas adaptées ou ajustées aux changements sociaux. Le petit monde de l'éducation évoluerait-il en marge de la société, manquerait-il de stimulation extérieure? C'est ce qu'exprime une professionnelle.

> [...] ils vivent dans leur monde d'enseignants [...]. Souvent les directions d'école sont d'anciens enseignants et, là aussi, ils ne se sont pas ajustés aux changements sociaux. [...]. Quand toutes les discussions se font toujours entre enseignants, soit aux pauses café, aux repas, alors c'est comme si on était toujours dans le même bain de choses à brasser, sans qu'il se rajoute des choses nouvelles pour réfléchir.
>
> (Une professionnelle)

Certaines personnes, et pas seulement des enseignantes, conviennent qu'elles sont dépassées par les événements et plusieurs constatent qu'elles sont quelquefois débordées par l'ampleur du travail à

accomplir. Ce sentiment est présent à tel point qu'on vient à douter de sa capacité à relever de nouveaux défis. On formule une demande d'aide en termes d'information, de perfectionnement ou de ressourcement.

> D'abord du ressourcement personnel, oui. Du perfectionnement par des sessions données par des gens qui s'occuperaiant particulièrement de cette problématique-là. Ensuite des journées de perfectionnement, des lectures plus dirigées vers le thème et puis des échanges avec des collègues de travail. Voir ce qui se fait dans les divers milieux versus l'implication de l'école dans cette problématique-là aussi.
>
> (Une professionnelle)

* * *

> [...] Il y a le fait que la société s'est transformée beaucoup, [...]. Il y aurait peut-être du perfectionnement à ce niveau-là, qui pourrait les [les enseignants] aider à intervenir plus adéquatement.
>
> (Un directeur)

* * *

> Bon, je me rends compte qu'on n'a pas vraiment été formés pour travailler avec autant de problèmes. On est un peu formés pour travailler sur la pathologie du langage, de l'audition mais de travailler à l'intérieur d'une dynamique familiale, c'est autre chose. Et la famille, elle est un peu exclue de l'école [...]. C'est toute une dimension que, au fil des années, à travailler en milieu scolaire, j'ai découverte et avec laquelle j'ai dû m'habituer parce qu'au départ, la formation n'est pas donnée pour ça. [...]. Je pense qu'on devrait peut-être avoir des intervenants qui viendraient davantage nous sensibiliser à cette problématique-là.
>
> (Une professionnelle)

* * *

> On a eu une séance d'information avec un psychologue qui était venu parler de ces enfants issus de divorces ou de familles reconstituées. C'était à la demande des enseignants. [...]. Cela nous a permis de s'ouvrir à cette nouvelle situation. On est plus sensible à ça parce qu'on est porté à l'oublier, quand les enfants sont là devant toi et que t'es pris dans le quotidien, tu penses pas à ça. Là, au moins, ça avait amené le problème devant tout le monde [...].
>
> (Une enseignante)

* * *

> C'est certain que souvent on manque peut-être d'information. Moi, j'aimerais avoir une session d'information. Comment faire avec l'enfant, avec la mère?
>
> (Une secrétaire)

Les responsables scolaires ne s'interrogent pas seulement sur leur capacité à faire face, à s'adapter aux nouvelles réalités de la société. Ces personnes réalisent aussi que, bien souvent, on ne leur a pas donné les outils nécessaires pour «s'habiliter»:

> Si on avait les ressources pour s'habiliter. Pas juste pour nous informer, mais pour être dans l'action: pour dire là, on a fait tel pas, cette année, pis après ça on va faire tel autre pas, pis après ça on peut vivre tout seul. Je pense qu'il y a des milieux qui pourraient nettement arriver à ce niveau-là. Que le Ministère choisisse peut-être des milieux qui sont très sensibles à une démarche professionnelle et qui sont capables de réfléchir, et qui deviennent peut-être une espece de modèle pour, par la suite, le diffuser à l'extérieur.
>
> (Un directeur)

Bien que l'on ne puisse pas dire que les intervenantes interrogées aient démissionné face à l'ampleur de la tâche, un sentiment de découragement et d'épui-

sement se décèle, surtout dans les milieux défavorisés. Aux dires de plusieurs, elles ne seraient pas outillées adéquatement pour faire face non seulement aux problèmes résultant des changements familiaux mais à la multitude des problèmes sociaux qui se répercutent au sein de l'institution scolaire.

5.2.1.5. La valorisation sociale du rôle d'intervenant scolaire

Une demande formulée par les intervenantes, et plus particulièrement par les enseignantes, serait de définir ou redéfinir plus clairement leur rôle. Si elles sont prêtes à faire les efforts nécessaires afin de répondre aux nouvelles exigences du métier, elles s'attendent en revanche à un certain changement de mentalité de la part de la population. En réalité ici, ce qui est demandé, c'est une sorte de valorisation du rôle de l'intervenant scolaire, par la société et par l'école elle-même.

> [...] c'est un changement de la vision que les gens ont de l'éducation. Dans l'enseignement maintenant, il faut pas se le cacher, on est chariés. On dit qu'on est bien, on travaille, on a 2 mois de vacances, etc. [...]. Les parents disent: «Si le prof, il y a de quoi qu'il fait qui est pas correct, tu me le dis.» Le petit arrive puis il te dit: «Je vais le dire à mon père.» Ou bien tu fais reprendre un travail par un enfant, tu te le fais reprocher le lendemain par les parents [...]. Comment veux-tu travailler dans ces conditions-là? [...].
>
> (Une enseignante)

* * *

> Avant d'inventer toutes sortes de choses, peut-être faudrait-il se re-conscientiser sur notre rôle vis-à-vis les jeunes, notre apport vis-à-vis les jeunes. Je pense qu'il va falloir se reparler là-dessus.
>
> (Un directeur)

5.2.1.6. L'aménagement de la bureaucratie scolaire

En général, les intervenantes se plaignent qu'il est souvent difficile de rejoindre les parents de familles qui vivent des transitions familiales. De leur côté, les parents soulèveront le fait que le système scolaire ne prend pas en compte leur situation réelle. Les parents affirment qu'il leur est souvent difficile d'avoir accès aux informations et au dossier scolaire des enfants. Ce problème est soulevé par la plupart des parents divorcés, ayant la garde partagée des enfants:

> [...] le secrétariat de l'école ne considère pas les parents qui sont en garde partagée. Ça existe pas dans leur tête cette catégorie-là. [...]. C'est comme les papiers d'école. Le papier est arrivé aujourd'hui mais, cette semaine, les enfants sont chez leur mère. Vois-tu, on est toujours un peu en décalage.
>
> (Un parent)

Souvent les problèmes de communication pourraient être améliorés en adaptant la composante administrative aux nouvelles réalités familiales. Pour plusieurs intervenantes, le problème demeure une question de gestion de l'information, comme le souligne une directrice:

> [...] c'est au niveau de formulaires où, à un moment donné, les parents voulaient qu'on ait plus de place pour inscrire plus de noms. Ils

> nous disaient: «Moi, la dame avec qui je vis, elle a aussi droit d'être sur le formulaire, puis ma femme a droit et son ami aussi.» Nous, dans le formulaire, on n'a pas quatre carreaux de quatre personnes à fournir [...]. Un autre problème qu'on voit aussi, c'est qu'on ne peut plus aujourd'hui chercher tel enfant avec tel nom de famille [...]. Alors, ça aussi, c'est des complications et beaucoup plus de paperasses à compléter.
>
> (Une directrice)

Une enseignante relève un problème similaire:

> Nous, le problème qui se pose c'est comment les appeler. [...]. Je sais pas à qui me fier, je sais même pas le nom du deuxième père. Si l'enfant dit qu'il l'appelle papa, je dis papa. Des fois, c'est mêlant parce que tu dis: le premier papa, le deuxième papa, tu le sais pas trop.
>
> (Une enseignante)

Mais en attendant le développement d'un support administratif adapté, les intervenantes développent des solutions imaginatives en utilisant les moyens du bord. Par exemple, dès la rentrée, on fera remplir des feuilles de renseignements, en prenant soin de repérer les adresses des deux parents, etc.

> [...]. C'est important d'avoir les numéros de téléphone au travail des deux parents. Il faut toujours tenir compte du crochet qu'ils nous font [sur le formulaire], si c'est: mère seule, père seul, garde partagée, ou quoi que ce soit, et des fois c'est en alternance. Il faut vraiment faire attention à ça quand l'enfant est malade, ou qu'il est absent, ou que l'enfant doit faire des recherches pour savoir à qui s'adresser.
>
> (Une secrétaire)

5.2.1.7. La garde et l'encadrement des enfants hors classe

Les intervenantes ne considèrent pas seulement l'aide correspondant à la réorganisation de leur travail. Elles considèrent aussi certaines formes d'aide qui peuvent être aménagées à l'intérieur de l'école et qui s'adressent aux enfants. Si l'on fait exception des demandes qui concernent l'accroissement, en nombre et en temps, du personnel non enseignant (psychologues, travailleuses sociales, etc.), les intervenantes insistent aussi sur la nécessité d'instaurer un système d'aide à la garde et à l'encadrement des enfants hors des horaires normaux de l'école.

Plus haut, nous avons décrit la satisfaction et le soulagement qu'éprouvaient les intervenantes et les parents qui bénéficient déjà de services tels que la garderie scolaire, les périodes d'études avec surveillance et autres alternatives d'encadrement pour les élèves de tous les âges. Ce type d'aide soulève cependant quelques réserves de la part de certaines intervenantes, qui jugent que de tels services vont déresponsabiliser les parents face à l'école. En général, la majorité des personnes interrogées est en faveur de l'instauration d'une aide de la sorte; bien que les modalités d'application varient d'une intervenante à l'autre, il existe un consensus assez large sur le sujet. Mais, encore ici, il faut trouver des solutions appropriées comme le soulèvent ces parents:

> Ça, c'est tout un problème pour les 10 ans en montant. C'est un problème, parce qu'ils ne sont pas encore assez vieux pour les forcer à

> les laisser seuls à la maison de façon rassurante, et ils sont trop vieux pour les forcer à aller à la garderie, qui est conçue en fonction des plus petits.
>
> La garderie devrait organiser un secteur pour les plus vieux des 4ᵉ et 5ᵉ années puis faire des activités qui intéressent les plus vieux.
>
> Moi, je pense que tu fais pas garder des enfants de cet âge-là [les enfants de 4ᵉ et 5ᵉ année] à la garderie. Il faut que tu trouves des solutions alternatives.
>
> (Des parents)

Toute la question des garderies est un problème aigu pour les femmes qui travaillent. Ce problème a été soulevé par plusieurs parents et il a entre autres une incidence sur le taux d'absentéisme au travail des femmes, qui doivent perpétuellement faire des accrocs à leur horaire afin de se mettre au pas de l'école.

5.2.2. À l'extérieur de l'école

L'adaptation du milieu scolaire aux changements familiaux implique aussi une aide qui proviendrait de l'extérieur de l'école. À ce chapitre, les intervenantes interrogées nous ont parlé des parents et des organismes du milieu.

5.2.2.1. La collaboration des parents

L'aide des parents est de loin la plus souhaitable, aux dires des intervenantes. Elle signifie d'abord

une implication accrue des parents auprès des enfants, une implication qui a comme corollaire un certain soutien aux parents qui vivent difficilement la séparation ou le divorce. Les intervenantes espèrent au premier chef que les parents s'impliquent davantage auprès des enfants. Selon elles, les parents ne manifesteraient pas assez d'intérêt, et ne consacreraient pas suffisamment de temps au travail scolaire des enfants; de plus, les intervenantes estiment que plusieurs parents ne sont pas assez disponibles et ne collaborent pas avec les responsables scolaires. Il semblerait par ailleurs que le manque d'intérêt se retrouve dans tous les milieux. Par exemple, lorsqu'on parle des devoirs et leçons, une secrétaire d'une école de milieu favorisé nous dit:

> C'est des parents qui ne viennent pas souvent à l'école. Je dirais que trois sur quatre des parents n'ont pas un très gros suivi à la maison. On le sent pas en tout cas. Si tu dis aux enfants: «Ce soir, vous devez étudier ou faire telle chose», le lendemain, ils l'ont fait tout seul, sans supervision. Ça ne nous donne pas l'impression qu'il y a un suivi.
> (Une secrétaire)

Une enseignante qui travaille dans un milieu nettement plus favorisé confirme ce point de vue:

> C'est comme dans les devoirs, t'en donnes pas trop parce que l'enfant les fait tout seul, le parent supervise plus ou moins. On se rend compte qu'il n'y a pas beaucoup de disponibilité. Ou bien, il va faire le devoir pour l'enfant, pour que ça aille plus vite. Moi, j'ai vu ça dans ma classe.
> (Une enseignante)

5.2.2.2. Un soutien aux parents en difficulté

Les intervenantes interrogées reconnaissent toutefois que l'on ne peut imputer aux seuls parents tous les fardeaux et responsabilités concernant les problèmes de rendement et de comportement scolaires des enfants. Deux types d'aide seraient souhaitables afin de soutenir les parents. Le premier devrait permettre d'habiliter les parents aux nouvelles normes pédagogiques. Le second s'adresserait plus spécifiquement aux parents impliqués dans un processus de séparation, qui sont placés temporairement dans un état de précarité économique ou de vulnérabilité psychologique.

Plusieurs parents se retrouvent en situation de relative «déqualification» vis-à-vis les nouvelles normes pédagogiques et ils sont plus ou moins habilités et compétents pour suivre les démarches scolaires des enfants, comme nous le souligne ce parent:

> Moi, je dis que les parents manquent de ressources. Les méthodes ont tellement changé. Les enfants te demandent une chose, tu ne le sais pas toi-même. Comment veux-tu l'expliquer à ton enfant? Mais où aller chercher l'information?
>
> (Un parent)

La situation objective de certains parents les place quelquefois à l'écart du système scolaire. On n'a ici qu'à penser au fait que, dans certains quartiers de la métropole, la culture et la langue maternelle des parents ne sont pas celles de l'école.

> [...]. Même que ça pourrait être bon pour notre clientèle ethnique. Parce que, de plus en plus,

> on a des enfants qui arrivent chez eux avec les devoirs mais les parents ne maitrisent pas la langue, n'ont même pas une connaissance élémentaire de la langue française. Alors...
> (Une enseignante)

En ce qui concerne plus particulièrement les parents qui éprouvent certaines difficultés à vivre le processus de la séparation, des intervenantes expriment le fait qu'une aide temporaire aux parents ne peut avoir que des répercussions positives sur le rendement et le comportement scolaires de l'enfant. Des parents auraient apprécié d'avoir, à un moment ou à un autre, le support d'un psychologue:

> Moi, de par ma situation, j'aurais apprécié à plusieurs reprises d'avoir accès à la psychologue de l'école parce que certaines difficultés se vivent à la maison mais ne se répercutent pas nécessairement à l'école. [...]. Moi, je me dis, il me semble que je pourrais avoir accès à la psychologue de l'école qui essaierait de trouver ce qui ne va pas. [...].
> (Un parent)

Le support qui pourrait être apporté aux parents en difficulté est considéré important, mais il est également limité.

> Moi, j'ai eu une famille qui demandait beaucoup. Je l'ai fait comprendre à la mère. Elle m'appelait une heure par soir. C'est long, au téléphone, pour me parler de son enfant et de ses problèmes à elle. Moi, je lui disais: «Madame, je n'ai pas juste votre enfant non plus, j'en ai 26 autres en arrière.»
> (Une enseignante)

Implicitement, des intervenantes laissent entendre qu'un support aux parents pourrait avoir des effets indirects et positifs sur le rendement scolaire des

enfants de même que sur la charge de travail des enseignantes.

5.2.2.3. Une meilleure coordination et un accroissement des ressources et services à la communauté

Les parents ne sont pas les seules personnes appelées à épauler les intervenantes scolaires. Les responsables scolaires s'attendent à un certain support de la part de la communauté. On souhaite un changement de mentalité afin de mettre fin aux stéréotypes qui frappent les familles vivant des transitions familiales. On s'attend à une meilleure coordination des ressources et des services disponibles dans le milieu.

De façon générale, les intervenantes souhaitent avoir davantage d'aide de la part du milieu. C'est particulièrement le cas de celles oeuvrant en milieu moins favorisé. Elles estiment qu'il y a un manque de services au niveau du support à la famille, situation qui ne fait qu'alourdir le rôle de l'école et accroitre les responsabilités qui incombent alors aux intervenantes scolaires. L'aide des services et ressources du milieu peut s'exercer dans différents domaines: que ce soit pour mettre sur pied des programmes qui s'adressent aux enfants (comme la garde hors du cadre régulier de l'école) ou aux parents (comme des programmes de soutien et de référence psychosociale). Des responsables souhaiteraient être davantage associés aux processus de décision qui mènent à la coordination et à la

distribution des services et ressources de la communauté. Un directeur d'école l'exprime concrètement:

> Ça fait trois ans que je suis ici, ça fait 3 ans que je me bats avec le CLSC[1]. Prenons le service d'infirmière à l'école. Elle venait, avant, une fois par semaine puis, maintenant, elle vient une fois par mois. Je pense que c'est avec le CLSC qu'on a le plus de difficulté à échanger, en ce sens qu'ils vous arrivent avec un programme tout fait. En septembre, ils vous disent: «Ça va être telle personne qui va s'occuper de ton école, son numéro, c'est tel, les services qu'ils vont te donner, ça va être ça.» On nous dit qu'ils se concertent avec la Commission scolaire, avec le Service à l'élève pour évaluer le nombre d'intervenants.
>
> La DPJ[2], par contre, on peut dire qu'on a une bonne collaboration. Puis c'est difficile de leur en demander plus. [...]. Là, ce serait à nous autres à nous asseoir avec la Commission scolaire. Là, ça serait à nous autres à nous asseoir avec le Service à l'élève puis de dire: «On a besoin de plus de services [...].»
>
> (Un directeur)

Et d'autres considèrent qu'il devrait y avoir une meilleure collaboration entre les différents ministères impliqués dans le processus éducatif:

> On dirait que, entre ce qui existe dans le ministère des Affaires sociales et le ministère de l'Éducation, c'est deux mondes séparés, malheureusement. On pourrait s'entendre et partager des choses [...].
>
> (Un directeur)

---

[1] Centre local de services communautaires.

[2] Direction de la protection de la jeunesse.

5.3. Des commentaires particuliers selon des milieux et des types d'intervenants

La situation particulière de certains milieux implique une aide adaptée aux problèmes spécifiques relevés par les intervenantes.

Il apparait ainsi clairement, à la lecture des entrevues, que les nouveaux programmes du MEQ[1] et plus particulièrement ceux liés à la désinstitutionnalisation des enfants qui présentent des handicaps ou ceux liés à l'intégration des MSA[2] sont vécus avec plus de difficulté par les milieux économiquement faibles, qui sont déjà aux prises avec des problèmes sociaux de tous genres. Les intervenantes interrogées nous ont affirmé qu'elles devaient déjà vivre avec des ressources allouées selon des standards qui ne prenaient pas suffisamment en compte la situation particulière de leurs milieux. L'introduction de ces programmes implique alors que les maigres ressources d'aide professionnelle se trouvent accaparées par les seuls cas spéciaux issus des nouveaux programmes d'intégration, laissant ainsi pour compte les autres élèves qui, dans plusieurs cas, auraient besoin d'une aide plus légère.

Si, dans les milieux économiquement faibles, les problèmes liés aux changements familiaux constituent un problème parmi bien d'autres, il en va autrement

---

[1] Ministère de l'Éducation du Québec.

[2] Enfants considérés comme étant mésadaptés socio-affectivement.

dans les milieux plus favorisés. En effet, si l'on analyse les commentaires de répondantes, on s'aperçoit que les problèmes reliés aux changements familiaux et plus précisément aux familles séparées, divorcées ou reconstituées sont beaucoup plus dérangeants dans les milieux plus favorisés. De façon générale, dans ces milieux, les familles monoparentales sont perçues négativement, parce que la réalité sociale que de telles familles incarnent est plus souvent celle de la pauvreté, de la misère et de la mésentente entre les époux. Face à ce tableau, la population de milieu plus favorisé aurait tendance à ostraciser davantage ces familles.

D'autre part, les interventions auprès des enfants qui présentent des problèmes seraient plus difficiles dans de tels milieux à cause des réticences des parents, qui auraient tendance à associer un enfant en difficulté à un enfant de «mauvaise famille»:

> Le problème qu'il y a ici, c'est que si c'est un milieu aisé, tu n'oses pas référer un enfant trop, trop, parce que les parents, ils disent: «Voyons donc, qu'est-ce qui se passe?» Ce n'est pas bien vu. Ils n'aiment pas ça, les parents. Puis ils ne sont pas conscients qu'il y a un besoin de ce côté-là [...]. C'est un milieu aisé, on dirait que l'aide sociale, des comités de ci, des comités de ça, c'est réservé aux écoles dans les milieux plus démunis. C'est triste pour les enfants, il se passe rien de ce côté-là. Ce n'est pas facile.
>
> (Une enseignante)

À un autre niveau, il est intéressant de souligner que, selon que l'on s'adresse à différentes intervenantes, il existe d'importantes divergences d'opinions concernant les moyens à prendre, l'aide

souhaitée afin de résoudre les problèmes auxquels est confrontée l'école. Sauf dans le cas de milieux nettement défavorisés, où l'on observe un relatif consensus de la part de toutes les intervenantes sur l'aide souhaitée, les différences d'opinion sont, pour les autres milieux, caractéristiques de la position occupée par le locuteur. La Direction aura tendance à souhaiter que les solutions viennent de l'intérieur, et qu'il incombe à chaque type de personnel de prendre ses responsabilités. La Direction tend à demander plus aux autres catégories d'intervenantes et espère que l'aide et les solutions aux problèmes viennent de l'intérieur.

> Les solutions sont simples dans le fond, on est capable de les appliquer si, à un moment donné, on fait un petit examen de conscience pour mettre un petit peu de cohésion dans notre équipe. Si tout le monde se plaint de la même chose, ça veut dire que c'est tout le monde qui doit prendre les moyens pour corriger la situation, pour ramener un petit peu de cohésion dans notre équipe. Ce sont des éléments qui font partie de notre projet éducatif normalement.
>
> (Un directeur)

La Direction aura plutôt tendance à décrire l'éventail des ressources disponibles, alors que les autres intervenantes scolaires critiqueront le manque de services et trouveront une réponse dans un accroissement des ressources et de l'aide extérieure.

On doit noter aussi une attitude particulière des parents qui vivent dans une famille nucléaire traditionnelle (les travailleurs sociaux disent souvent: une famille intacte). Certains se disent «laissés pour compte» par le système scolaire, trop

préoccupé par les enfants qui ont des difficultés. Voici quelques témoignages de parents.

> [...] C'est comme nous, les femmes à la maison. La société est en train de faire de nous des anormales et de faire accepter les situations inverses. [...] La société est en train de perdre les valeurs qu'on avait. [...] La société est en train de retourner les rôles à l'envers, ils sont en train de faire accepter des choses comme normales [...].
>
> Moi, je pense qu'on est toutes dans la même situation, nos enfants sont pas en arrière, ils sont en avant, mais à un moment donné ils sont laissés de côté pour des enfants qui ont toujours des problèmes, ça a pas d'allure. [...] Elle [l'enseignante] en laisse 23 de côté pour s'occuper de celui qui a des problèmes, de celui-là.
>
> (Des parents)

En bref, on a pu constater que les personnes interrogées et, en particulier les intervenantes scolaires, utilisent toutes sortes de stratégies pour maximiser l'aide disponible dans le système et ainsi s'adapter aux besoins nouveaux que suscitent, chez leurs élèves, non seulement les changements familiaux mais un ensemble de changements de société. Ces personnes ont en outre formulé une foule de suggestions en termes d'aide souhaitée, suggestions qui s'adressent autant aux responsables scolaires qu'aux parents et aux services de la communauté. Les témoignages suggèrent que l'école a certes encore à faire pour s'adapter aux changements familiaux mais qu'elle n'est pas la seule à être sollicitée ni à être responsable de ces adaptations.

6. CONCLUSION

Notre enquête exploratoire sur l'impact des changements familiaux en milieu scolaire s'est centrée à l'étape actuelle sur l'école primaire. Après avoir sélectionné cinq écoles sur le territoire québécois, qui diffèrent les unes des autres par le statut socio-économique de la population desservie et par leur emplacement en territoire urbain ou rural, central ou régional, nous avons choisi d'interroger d'abord des intervenantes scolaires et certains parents, remettant à une autre étape l'observation directe de la population enfantine. Cette double variabilité, le milieu desservi par l'école et le type d'intervenant interrogé, colore la façon de percevoir l'impact des changements familiaux sur les enfants de même que, de façon plus large, la façon de voir comment l'école peut répondre aux besoins des nouvelles familles.

6.1. Un résumé de l'enquête

Nous avons d'abord cherché à recueillir les observations des intervenantes scolaires quant aux répercussions qu'elles imputent aux transitions familiales. Plus précisément, quelles répercussions, sur le rendement et le comportement scolaires des élèves, attribuent-elles aux divorces, séparations ou reconstitutions familiales? Quel impact attribuent-elles au travail des mères hors du foyer?

Disons tout de suite que les répercussions attribuées à l'emploi maternel sont plutôt minimes. Quand elles sont négatives, elles sont surtout limitées à de

courtes périodes de transition. On admet en outre que les parents peuvent être moins disponibles, plus difficiles à rejoindre; qu'ils sont parfois moins attentifs à l'encadrement des devoirs et de la vie domestique. On exprime l'hypothèse que les «enfants de garderie» sont peut-être plus agités, moins attentifs. Mais plusieurs répondantes rapportent que les enfants qui ont une mère en emploi paraissent en revanche plus autonomes, plus débrouillards et afficheraient de meilleurs résultats scolaires.

En ce qui touche les répercussions attribuées à la séparation des parents ou à la reconstitution familiale, les intervenantes précisent que tous les enfants ne sont pas touchés de la même manière ni au même degré par la séparation ou le remariage de leurs parents. Ils le sont davantage quand ils étaient déjà plus vulnérables au plan psychologique, quand la transition familiale est récente, quand le divorce s'accompagne d'une discorde entre les parents ou d'un abandon du père, quand le parent gardien - la mère en général - est «dépassé» ou vit dans une situation économique précaire. Pour ce qui est des répercussions elles-mêmes, les intervenantes rapportent avoir observé les impacts négatifs suivants: les enfants paraissent démotivés, auraient du mal à se concentrer, ce qui freinerait les apprentissages et abaisserait le rendement académique. Mais c'est surtout au niveau des comportements qu'on énumère le plus de réactions négatives: quête d'attention et d'affection, inattention, agitation, agressivité, indiscipline ou, au contraire, retrait, tristesse ou dépression. De tels comportements solliciteraient

l'attention et l'énergie du professeur et dérangeraient la classe. L'énumération des impacts négatifs des transitions familiales ne doit cependant pas laisser croire à une réaction générale de la part des enfants. Les intervenantes admettent que cet impact n'est pas toujours négatif, qu'il est parfois nul et même positif, surtout quand la situation familiale antérieure était stressante pour l'enfant. Certaines enseignantes admettent même qu'elles n'ont pas «deviné» que des enfants étaient en train de vivre des réorganisations dans la famille.

Les modes d'intervention des responsables scolaires auprès dec élèves affectés par les transitions familiales apparaissent variables selon le contexte, la situation familiale et les caractéristiques individuelles des enfants impliqués. Ces interventions - qui vont de l'action thérapeutique de l'expert à l'écoute quotidienne de l'enseignante ou de la secrétaire - s'adressent surtout aux enfants mais cherchent aussi à joindre les parents et à associer, si possible, les services et ressources de la communauté. Nous avons pu déceler, à quelques reprises, la présence de certains préjugés face aux familles non traditionnelles[1] mais les activités scolaires jugées discriminantes à leur endroit paraissent en voie d'être corrigées. Interrogés sur l'utilité de leurs interventions, les répondantes intègrent avec

---

[1] Le mode d'approche, soit les entrevues auprès des intervenantes scolaires et des parents, n'était pas très propice à cerner la présence ou non de tels stéréotypes. Une observation en classe serait nécessaire pour traiter plus à fond de cette question.

plus ou moins de résignation les restrictions qu'impose le manque de ressources. Elles tendent alors à invoquer le «réalisme» pour réorienter leurs objectifs vers les cas les plus lourds et pour abaisser leur attente de résultats satisfaisants. Les ressources limitées dont disposent les intervenantes, surtout en milieu peu favorisé, de même que l'ampleur des problèmes à résoudre les amènent à qualifier de la manière suivante le type d'intervention qu'elles peuvent se permettre face à l'impact des transitions familiales sur les enfants: une intervention ponctuelle, à court terme, et surtout auprès des cas les plus «lourds»; et une intervention pour laquelle il est rarement possible de faire un suivi. On a donc de la difficulté à évaluer les interventions et on exprime le sentiment, en somme, d'avoir «aidé un peu».

Jusqu'à quel point l'école doit-elle «aider» les nouvelles familles et s'adapter davantage aux changements familiaux, du moins davantage qu'elle ne l'a fait depuis quelques décennies? Là-dessus, les opinions divergent plus ou moins selon les milieux concernés et les personnes interrogées. En milieu urbain, chez les parents de classe moyenne et populaire, on est en faveur d'un rôle plus extensif de l'école; l'opinion inverse est exprimée en milieu rural et en région. Chez les intervenantes, soit chez les enseignantes et, plus encore, chez les professionnelles, on insiste sur l'importance du soutien de l'école pour les enfants qui en sont démunis en milieu familial; de leur côté, tout en rappelant la limite des ressources scolaires, les directions rap-

pellent que l'école ne peut «tout prendre en charge» et qu'il importe de ne pas «déresponsabiliser» les parents. Il se dégage une certaine convergence cependant: les demandes qui pèsent sur l'école sont nombreuses et l'obligent notamment à parer au manque de services adaptés aux nouvelles réalités familiales, des services jugés nécessaires mais qui ne devraient pas être assurés seulement par l'école mais aussi par la communauté et l'ensemble de la société.

Devant le manque de ressources, les intervenantes scolaires doivent donc adopter des stratégies qui maximisent les ressources existantes et leur permettent de répondre aux demandes croissantes qui leur viennent du milieu: les intervenantes vont accepter d'être plus polyvalentes; on fera davantage appel au bénévolat des membres de la communauté; dans certains cas, on fera appel à la sous-traitance mais, surtout, on comptera sur l'aide à la garde et à l'encadrement hors classe des enfants et, parfois, sur l'aide des organismes de la communauté.

Quant à l'aide souhaitée, elle concerne divers aspects déjà évoqués dans les sections précédentes: on demande une réduction du quota d'élèves par classe, un allègement sinon la suppression de l'intégration des élèves en difficulté et une meilleure disponibilité des spécialistes aux problèmes, notamment ceux qui découlent des transitions familiales; on convient de la pertinence d'un perfectionnement des intervenantes par des sessions de sensibilisation aux changements familiaux; on évoque une valorisation sociale du rôle des intervenants scolaires et un meilleur

aménagement de la bureaucratie et des services scolaires en fonction des besoins des nouvelles familles; on insiste sur l'importance de la collaboration des parents et d'un soutien à ces derniers, quand ils sont en difficulté; enfin, on souhaite une meilleure coordination et un accroissement des ressources et services de la communauté dans le soutien aux familles.

6.2. Des points saillants

Parmi l'ensemble varié d'observations recueillies en entrevue, certains aspects de notre enquête ressortent davantage. Il importe de les désigner et de les commenter brièvement.

Précisons d'abord que les personnes que nous avons interrogées en 1989, en milieu scolaire, ne jugent pas les changements familiaux soumis à leur examen comme des transformations de nos modes de vie qui seraient à rejeter. Considérés comme plutôt inéluctables, ces changements doivent être, non pas acceptés comme tels, mais envisagés comme des situations nouvelles avec lesquelles il faut composer activement. On doit dire cependant que l'attitude face aux transitions familiales reliées au divorce et aux reconstitutions familiales est différente de celle qu'on a manifestée devant l'emploi maternel. Ce dernier changement s'est avéré plus nettement acquis et accepté: on en relève moins de répercussions négatives et il n'est pas question de «revenir en arrière» à ce propos. Pour ce qui est de

la mobilité conjugale, on ne conteste pas le divorce ou le remariage comme tel mais on est souvent critique sur la manière dont ces événements de la vie sont réglés par les individus ou par la société.

La fréquence et la vision de ces problèmes de transition familiale à l'école sont toutefois variés. Il est clair que les problèmes sont plus largement répandus en milieu urbain qu'en milieu rural; et dans les villes, ils sont un peu plus nombreux dans les couches défavorisées et dans certaines fractions moyennes que dans les populations plus aisées. Ils n'y prennent toutefois pas la même place. Ainsi, on a pu constater que l'impact des changements familiaux est plus central en milieu aisé qu'en milieu défavorisé, là où d'autres problèmes familiaux et sociaux, souvent jugés plus graves (pauvreté - violence - isolement - criminalité notamment), s'ajoutent à ceux qui peuvent être suscités par la mobilité conjugale des parents ou par l'emploi maternel. De plus, il ne faut pas oublier que ce sont les écoles surtout montréalaises qui reçoivent les jeunes immigrants et réfugiés, plus nombreux depuis une douzaine d'années en milieu francophone, ce qui pose des problèmes de relations interethniques aux responsables scolaires.

À l'image de la mosaïque qui caractérise les sociétés contemporaines, la population enfantine se présente donc à l'école déjà marquée par les particularités familiales, sociales et ethniques qui en font la diversité. Pour atteindre les objectifs d'apprentissage qui lui sont dévolus, l'école doit composer avec cette variabilité ainsi qu'avec les problèmes qui

l'accompagnent. Or les ressources mises en place pour y faire face ne sont pas toujours adéquates. C'est ce que notre enquête a mis en relief en ce qui a trait notamment aux problèmes liés aux transitions familiales. Le manque de ressources a été signalé dans toutes les écoles visitées et par tous les types d'intervenants: non seulement par les enseignantes et les professionnelles mais aussi, et de façon non équivoque, par les directions d'école. C'est en milieu scolaire défavorisé qu'on a davantage souligné cette pénurie de ressources pour résoudre adéquatement les problèmes rencontrés: le personnel professionnel a notamment expliqué que seuls les cas plus urgents pouvaient être traités et qu'on devait négliger non seulement toute prévention mais, souvent, le traitement de plusieurs cas considérés comme moins prioritaires, mais pourtant plus récupérables que ceux qu'on choisit de traiter; la direction et certaines enseignantes ont aussi décrit les difficultés suscitées par l'intégration, dans les classes, d'élèves auparavant considérés comme «handicapés» ou «mésadaptés socio-affectifs». Le tableau qui se dégage, en particulier des milieux défavorisés, est celui d'une forte mobilisation d'énergies auprès de cas-problèmes plutôt lourds et d'une moindre implication, en quelque sorte forcée, face aux difficultés moyennes ou légères des élèves.

Il n'est pas étonnant, dans ce contexte, que des parents du comité d'école aient également réagi. On sait que les parents intéressés à s'impliquer dans l'école sont, plus souvent qu'autrement, des parents de «bons élèves». Certains d'entre eux ont manifesté,

dans notre enquête, une certaine inquiétude et une impatience face au fait que les responsables scolaires doivent investir une bonne partie de leurs énergies à régler des problèmes sociaux ou familiaux plutôt qu'à se consacrer plus largement aux activités d'apprentissage, et à leurs propres enfants bien entendu. Les responsables scolaires devront prendre en considération de telles réactions, bien légitimes, en provenance de ces «clients indirects de l'école» que sont les parents, et qui plus est, de ces parents bénévoles impliqués en milieu scolaire.

L'école devra donc affronter ces tensions, qui seront sans nul doute très présentes dans les prochaines années. Outre les ajouts et réaménagements de ressources qui seront à faire, l'école devra compter sur ses acquis. Or l'un de ces acquis est sans doute l'expérience du personnel scolaire, qui peut se traduire en termes de savoirs et de savoir-faire. Deux choses méritent ici d'être mentionnées.

D'une part, notre enquête a pu mettre en évidence la polyvalence des pratiques éducatives à l'école primaire: par exemple, l'enseignante ne peut se limiter à des activités didactiques simples pour favoriser les apprentissages; elle doit à la fois motiver les retardataires, intégrer les élèves en difficulté socio-émotive, faire du «counseling» auprès des enfants et parfois des parents, faire de la rééducation en langage, consacrer du temps à simplement «écouter» un enfant, parler au téléphone avec un parent, etc. Autant d'activités différentes, autant de savoir-faire à mettre en oeuvre quotidiennement.

Un autre point ressort de la présente enquête: la connaissance, nuancée et précise, des répercussions des transitions familiales transmise par plusieurs des personnes interrogées. Sur bien des points, cette connaissance spontanée, acquise surtout au fil de l'observation des enfants, rejoignait celle que la recherche nous livrait sur la même question[1]. Sans en faire une liste exhaustive, rappelons-en ici quelques éléments:

- les réactions variées des élèves aux transitions familiales, selon la personnalité, le sexe et l'âge de l'enfant, selon le caractère récent de l'événement et selon la situation des parents;

- les manifestations multiples chez l'enfant, des répercussions des changements vécus: manque de concentration, quête d'affection, agressivité ou tristesse, culpabilité face à la séparation parentale;

- le caractère bénéfique du travail maternel en milieu défavorisé, particularité attestée par des recherches américaines récentes.

Cette connaissance spontanée n'est cependant pas le fait de toutes les intervenantes interrogées. Il y

---

[1] Connaissance que nous avions précédemment tenté de réunir dans une recension des écrits: voir R.-B. Dandurand et D. Morin, L'impact de certains changements familiaux sur les enfants de l'école primaire. Revue de littérature, Institut québécois de recherche sur la culture et Direction de la recherche du ministère de l'Éducation, avril 1990.

a certes place, comme l'ont souligné plusieurs personnes, pour une meilleure compréhension et une bonne sensibilisation aux problèmes de stress et d'anxiété que suscitent, à l'école, les réorganisations familiales vécues par les enfants.

6.3. Des recommandations de recherche

Comme nous l'avons évoqué au début de ce rapport, la présente recherche préliminaire a été considérée comme une première étape dans l'exploration de la problématique de l'impact des changements familiaux sur le vécu des élèves en milieu scolaire. Qu'en serait-il des autres étapes? Quelles connaissances nouvelles pourraient-elles nous apporter?

Les répercussions des transitions familiales sur les adolescents de l'école secondaire pourraient faire l'objet d'une autre recherche. La littérature sur la question fait état de certaines différences entre les réactions des enfants et des adolescents. Chez ces derniers, on aurait observé plus de comportements de fugue et de délinquance (prostitution, drogue, violence) et, en milieu scolaire, des comportements de décrochage et des problèmes de discipline, de retard ou d'absentéisme. On sait par ailleurs que le système d'encadrement des jeunes à l'école secondaire y est beaucoup plus lâche qu'au primaire et qu'à l'adolescence, les pairs prennent une importance marquée. Une telle étude pourrait non seulement permettre d'étudier l'impact des changements familiaux à l'école secondaire mais serait aussi éclairante sur la façon

dont fonctionne la polyvalente, en particulier sur la qualité des relations personnelles entre jeunes et adultes dans ce milieu scolaire.

Pour véritablement saisir l'impact des changements familiaux en milieu scolaire, il serait nécessaire d'observer les acteurs eux-mêmes, les enfants et les adolescents. Combien d'entre eux sont affectés par les réorganisations familiales? Jusqu'à quel point le sont-ils? Quels sont les facteurs qui aggravent ou facilitent leur adaptation? À la maison? À l'école? Et surtout, les interventions en milieu scolaire sont-elles adéquates? Exemptes de biais ou de stéréotypes? Comment pourraient-elles être plus utiles? Une telle étude nécessiterait la mise en place d'une équipe multidisciplinaire et le recours à des méthodes plus sophistiquées (tests standardisés, observation systématique, groupe-témoin, etc.) Elle pourrait en outre être constituée à partir d'un échantillon représentatif des élèves de l'école publique québécoise.

D'une façon plus large, notre enquête soulève une question aussi vieille que l'école, celle des responsabilités respectives de l'école et de la famille face à l'enfant, à son développement et à son devenir. Au Québec, nous disposons de peu d'études sur les interactions entre parents et personnel scolaire, ces acteurs clés dans la relation famille/école. Or on sait que l'implication accrue des parents à l'école est de plus en plus une réalité avec laquelle il faut vivre, que ce soit à travers la participation à divers comités ou à travers la

mise en oeuvre du «projet éducatif», dans ce nouveau «conseil d'orientation» préconisé par la loi 107. Il est clair que la collaboration entre ces partenaires n'ira pas nécessairement de soi, chacun ayant des «compétences» que l'autre ne reconnait pas toujours comme adéquates. Des études concrètes et bien ciblées peuvent contribuer à assurer une meilleure compréhension des parties et partant à faciliter une telle collaboration.

Dans la dynamique famille/école, s'il revient d'abord aux parents d'aider leurs enfants à s'adapter aux changements familiaux des dernières décennies, il est clair que l'école ne peut non plus manquer d'y participer, en particulier quand l'impact des stress familiaux se répercute sur le rendement et le comportement des élèves. Car tous les praticiens de l'éducation le savent, un apprentissage réussi, qui est l'objectif central de l'école, ne peut être atteint que si le comportement affectif et social de l'élève, largement lié à son histoire familiale, le permet de façon adéquate. L'enfant ou l'adolescent qui est devant nous n'est pas qu'un élève, en réalité. C'est un être complet dont la faculté d'apprendre est aussi liée à son propre bien-être. On n'y peut rien: la responsabilité à son égard doit être partagée par tous ceux qui ont a coeur le développement des générations futures, en particulier par l'école et par la famille.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation